

# La formation en école à plein temps du secondaire II en Suisse

## Hétérogénéité institutionnelle et traditions de formation

Dissertation

pour l'obtention du titre de Docteur en Philosophie  
présentée à la Faculté de Philosophie et Histoire  
de l'Université de Bâle

par

Sasha Cortesi

de Poschiavo, Grisons

Castagnola, 2016

Document original enregistré sur le serveur de documents de l'Université de Bâle

[edoc.unibas.ch](http://edoc.unibas.ch)

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, auf Antrag von Prof. Dr. Christian Imdorf (Referent) und Prof. Dr. Manfred Max Bergman (Korreferent).

Basel, den 16. Mai 2017

Der Dekan Prof. Dr. Thomas Grob

## **Remerciements**

Il est clair que ce travail de recherche n'aurait pas pu voir le jour sans la participation, la collaboration et le soutien d'un grand nombre de personnes.

Je tiens alors à remercier particulièrement :

Tous les responsables des instituts scolaires qui ont accepté d'être interviewés.

Le Prof. Dr. Christian Imdorf et le Prof. Dr. Max Bergman pour le suivi scientifique de ce travail de recherche et pour les moments de détente aussi dans les couloirs de Petersgraben 9-11-27.

Karin, Aline, Hugo pour les précieux conseils, mais surtout pour les moments rigolos et de détente vécus à l'intérieur et à l'extérieur du bureau à Petersgraben 9-11-27 et dans les rues de Gross- et Kleinbasel.

Tous les collègues de l'Institut de sociologie de l'Université de Bâle, de TREE et de la PH-FHNW pour le soutien et les précieux conseils.

Estelle qui a eu le courage, ou l'inconscience, de corriger la langue de ce travail.

Mon agapaki qui m'a toujours aimé et supporté malgré tout.

Ma famille, mes amis et toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont soutenu durant ces années de travail.

A mon père et à ma grand-mère

## Table des matières

1. Introduction	13
Partie I : Problématisation	20
2. Le système éducatif suisse et l'offre de la formation en école à plein temps	21
2.1 La reconstruction verticale du système éducatif suisse	21
2.2 La reconstruction horizontale du secondaire II	23
3. Etat des lieux et question de recherche	27
3.1 La configuration de la formation en école à plein temps dans la littérature scientifique	27
3.2 Questions de recherche	33
4. La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps	35
4.1 Le système éducatif suisse entre la formation générale et la formation professionnelle	35
4.1.1 La distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle	36
4.1.2 La formation professionnelle entre l'académisation et la consolidation de la formation	39
4.1.3 La formation générale entre la différenciation et la professionnalisation de la formation	41
4.2 Les traditions de formation en Suisse	43
4.2.1 Le fédéralisme de la formation	44
4.2.2 Le Röstigraben éducatif	46
Partie II : Cadre théorique	49
5. L'arrière-plan théorique de l'analyse sociétale	50
5.1 L'analyse sociétale et l'offre de la formation en école à plein temps	50
5.2 L'analyse sociétale de l'institution scolaire	55
6. Le cadre théorique des conventions de formation	61
6.1 Les conventions de formation et l'offre de la formation en école à plein temps	61
6.2 Les conventions de formation académique, professionnelle, universaliste et marchande	64
6.3 La pertinence des conventions de formation	69

Partie III : Cadre méthodologique	72
7. La conception de la recherche	73
7.1 L'objet de recherche et l'approche analytique	73
7.2 La stratégie d'analyse	75
8. Les données et les méthodes d'analyse	78
8.1 Le matériau d'analyse	78
8.1.1 Le matériau documentaire	78
8.1.2 Les entretiens avec les responsables des instituts scolaires	80
8.2 Le traitement du matériau d'analyse	83
8.2.1 La récolte du matériau d'analyse	84
8.2.2 L'élaboration du matériau d'analyse	87
9. Les limites de la recherche	92
Partie IV : Résultats	96
10. Formation générale	97
10.1 Gymnase	98
10.1.1 Lecture institutionnelle : la filière de formation académique	99
<i>La formation entre développement de l'individu et préparation pour les</i>	
<i>Hautes écoles</i>	101
<i>Une régulation purement académique</i>	102
<i>L'autoréférentialité de la formation</i>	104
10.1.2 Lecture organisationnelle : Genève	105
<i>La finalité prioritairement académique de la formation</i>	105
<i>La formation entre massification et revendication élitaine</i>	106
<i>La normalité de la régulation académique</i>	108
10.1.3 Lecture organisationnelle : Fribourg	109
<i>Une régulation académique adaptée</i>	110
<i>La perte du profil élitaine de la formation</i>	111
<i>Le profil académique du gymnasien</i>	113
10.1.4 Lecture organisationnelle : Saint-Gall	114
<i>Le caractère toujours élitaine de la formation</i>	114
<i>L'empreinte académique de l'avis du maître responsable du</i>	
<i>secondaire I</i>	116
<i>L'élaboration autoréférentielle de l'examen d'admission</i>	117
10.1.5 Synthèse	118
10.2 Ecole de culture générale	121
10.2.1 Lecture institutionnelle : une formation générale à empreinte	
professionnelle	123
<i>La professionnalisation inaboutie d'une formation générale</i>	125

<i>Une régulation presque purement académique</i>	127
<i>L'autoréférentialité d'une formation générale ouverte sur le monde du travail</i>	129
10.2.2 Lecture organisationnelle : Vaud	129
<i>Une formation de culture générale</i>	130
<i>Une formation générale de deuxième rang</i>	132
<i>Un gymnasien attachant</i>	133
10.2.3 Lecture organisationnelle : Argovie	134
<i>Une formation entre deux en alternative à la formation professionnelle</i>	135
<i>Une formation formellement professionnelle</i>	136
<i>Un étudiant motivé par l'école</i>	138
10.2.4 Lecture organisationnelle : Berne	139
<i>L'exigence d'une revendication professionnelle</i>	140
<i>La fiction professionnelle d'une régulation académique</i>	142
<i>La fonction qualifiante des débouchés de formation</i>	143
10.2.5 Synthèse	144
11. Formation professionnelle	148
11.1 Ecoles professionnelles à plein temps	150
11.1.1 Lecture institutionnelle : l'alternative à la formation professionnelle duale	151
<i>L'hétérogénéité subsidiaire de la formation professionnelle en école à plein temps</i>	153
<i>La régulation entre exigences scolaires et adéquation professionnelle</i>	156
<i>La formation entre gouvernance professionnelle et organisation académique</i>	158
11.1.2 Les formations techniques	159
11.1.2.1 Lecture organisationnelle : Tessin	159
<i>La maturité professionnelle en tant que marque décisive d'une formation élitaine</i>	160
<i>Une régulation inévitablement académique</i>	162
11.1.2.2 Lecture organisationnelle : Fribourg	163
<i>La quête d'un équilibre entre les composantes académiques et professionnelles</i>	164
<i>Une régulation entre performances scolaires et adéquation professionnelle</i>	166
11.1.2.3 Lecture organisationnelle : Zurich	167
<i>La fonction transitoire d'une formation élitaine</i>	168
<i>Une régulation subordonnée professionnelle</i>	170
11.1.3 Les formations socio-sanitaires	171
11.1.3.1 Lecture organisationnelle : Lucerne	171
<i>Une hybridation entre la formation générale et la formation professionnelle</i>	172
<i>La subsidiarité d'une formation alternative à la formation professionnelle duale</i>	174
11.1.3.2 Lecture organisationnelle : Vaud	175
<i>Une formation professionnelle duale en école à plein temps</i>	176

<i>La composante académique comme référence régulatrice ultime</i>	177
11.1.3.3 Lecture organisationnelle : Neuchâtel	179
<i>Un gymnase professionnel</i>	180
<i>La régulation académique de la maturité professionnelle</i>	182
11.1.4 Synthèse	183
11.2 Ecole de commerce	187
11.2.1 Lecture institutionnelle : une filière de formation en transformation	188
<i>L'exigence de professionnalisation de la formation</i>	190
<i>Une régulation académique de plus en plus professionnelle</i>	191
<i>L'intrusion du monde du travail dans l'autoréférentialité de la formation</i>	193
11.2.2 Lecture organisationnelle : Valais	194
<i>L'implémentation du système dual dans une formation académique</i>	195
<i>La nouvelle prérogative transitoire de la formation</i>	196
<i>La professionnalisation inaboutie de la régulation</i>	198
11.2.3 Lecture organisationnelle : Tessin	199
<i>Le contenu généraliste comme prérogative de la formation</i>	200
<i>Une formation pratique mi-professionnelle</i>	201
<i>La régulation entre expérimentation professionnelle et résistance académique</i>	203
11.2.4 Lecture organisationnelle : Saint-Gall	204
<i>Une formation en quête de légitimité</i>	205
<i>Un gymnase orienté vers la pratique</i>	207
<i>La régulation entre subordination et formalisation professionnelle</i>	207
11.2.5 Synthèse	209
12. Analyse transversale	213
12.1 La gradation académique de la formation en école à plein temps	213
12.2 L'offre de formation entre homogénéité institutionnelle et représentation différenciée	218
Partie V : Conclusions	225
13. Synthèse des résultats et implications politiques	226
13.1 L'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle	226
<i>Les compromis des conventions de formation en tant qu'indice d'une (non) appartenance légitimante</i>	227
<i>L'hybridation de l'offre de la formation post-obligatoire à travers les dernières réformes éducatives</i>	229
<i>L'exigence d'une reconsidération de la systématisation traditionnelle de la formation post-obligatoire</i>	231
13.2 Le fédéralisme de la formation entre affinités académique et professionnelle	233



<i>La relative homogénéité institutionnelle de l'offre de la formation en école à plein temps</i>	233
<i>Le recrutement en tant qu'indice institutionnel d'une différente propension vers la formation post-obligatoire</i>	235
<i>Une représentation différenciée de la formation entre valorisation de la formation générale et exigence de spécification de la formation</i>	237
<i>Hierarchisation et segmentation de l'offre de la formation post-obligatoire</i>	241
<i>Les traditions de formation en tant que grille de lecture pour l'application des politiques de formation nationales</i>	243
14. Pistes de réflexion futures	245
Abstract (Français)	248
Abstract (Deutsch)	250
Documentation institutionnelle et statistique	252
Bibliographie	256

## Liste des tableaux et des images

Tableau 1 : indicateurs clés des conventions de formation	65
Tableau 2 : répartition cantonale des instituts scolaires	82
Tableau 3 : système de codes pour l'analyse du discours des responsables des instituts scolaires	90
Tableau 4 : taux d'étudiants dans une formation générale dans le secondaire II par canton	97
Tableau 5 : taux d'étudiants dans la formation gymnasiale par canton	98
Tableau 6 : taux d'étudiants dans l'école de culture générale (ECG) et dans la maturité spécialisée (MS) par canton	122
Tableau 7 : taux d'étudiants dans une formation professionnelle en école à plein temps par canton	148
Tableau 8 : taux d'étudiants dans une formation professionnelle en école à plein temps par domaine de formation	150
Tableau 9 : taux d'étudiants dans l'école de commerce (EC) par canton	187
Image 1 : exemple de l'analyse du contenu de la documentation institutionnelle par le biais du programme informatique Atlas.ti	88

## Liste des abréviations

AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CFC	Certificat fédéral de capacité
HEP	Hautes écoles pédagogiques
HES	Hautes écoles spécialisées
ISCED	International Standard Classification of Education
LEST	Laboratoire d'Economie et de Sociologie de Travail
OFFT	Office fédéral de la formation et de la technologie
OFS	Office fédéral de la statistique
Ortra	Organisations du monde du travail
SEFRI	Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation

AG	Argovie
AI	Appenzell Rhodes-Intérieures
AR	Appenzell Rhodes-Extérieures
BE	Berne
BL	Bâle-Campagne
BS	Bâle-Ville
FR	Fribourg
GE	Genève
GL	Glaris
GR	Grisons
JU	Jura
LU	Lucerne
NE	Neuchâtel
NW	Nidwald
OW	Obwald
SG	Saint-Gall
SH	Schaffhouse
SO	Soleure
SZ	Schwyz
TG	Thurgovie
TI	Tessin
UR	Uri
VD	Vaud
VS	Valais
ZG	Zoug
ZH	Zurich



## 1. Introduction

La recherche scientifique sur la formation post-obligatoire en Suisse se concentre sur la formation professionnelle duale. La configuration de la formation en école à plein temps du secondaire II apparaît, par contre, plutôt inexplorée (Seibert et al., 2009 : 606 ; Zulauf et Gentinetta, 2008 : 71). L'offre de formation concerne aussi bien la formation générale que la formation professionnelle. Le gymnase et l'école de culture générale définissent l'offre de la formation générale, alors que les écoles professionnelles à plein temps celle de la formation professionnelle. L'école de commerce fait partie aussi, formellement, des écoles professionnelles à plein temps, mais les composantes institutionnelles, la tradition de la formation et la reconnaissance récente en tant qu'école professionnelle à plein temps à part entière soulignent l'exigence d'une analyse séparée de cette filière de formation. La présente dissertation se concentre ainsi sur ces quatre filières de formation. L'examen de la littérature scientifique indique l'absence d'études spécifiques sur cette configuration de formation. L'étude de Wettstein et Amos (2010) est en fait la seule qui esquisse une analyse transversale de l'offre de la formation en école à plein temps. La littérature scientifique sur les filières de formation envisagées manque de manière générale aussi d'une lecture d'ensemble sur le plan national. Les études se concentrent en fait dans la plupart des cas sur une réflexion circonscrite. Les écoles professionnelles à plein temps font l'objet d'une étude sur le plan national, mais qui approfondit seulement certains aspects de la formation (Zulauf et Gentinetta, 2008). Les études de l'école de commerce évaluent surtout les modèles cantonaux d'application de la dernière réforme (Riesen, 2004 ; Fitzli, Pohl et Rageth, 2011). Les études de l'école de culture générale se réduisent au monitoring de la formation dans certains cantons (Battaglia et Pfister, 2012 ; Capaul et Keller, 2013). La formation gymnasiale présente, en revanche, des études d'ensemble sur le plan national, mais qui restent des analyses isolées (PGYM, 2008 ; Eberle et Brüggenschrock, 2013). La plupart des études évaluent en fait l'implémentation de la dernière réforme (Stierli et Battaglia, 2003 ; Ramseier et al., 2005). En plus, la littérature scientifique sur l'offre de la formation en école à plein temps se concentre sur la restitution de l'état de la formation, ou du débat public sur la formation, et n'offre que très rarement une lecture normative. Les logiques de structuration à la base des filières de formation envisagées ne sont en fait presque jamais abordées.

L'intérêt scientifique d'une réflexion sur ces niches inexplorées de la recherche sur la formation post-obligatoire guide la présente dissertation. L'analyse se concentre dès lors sur la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps sur la base d'une lecture normative. Cette systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps offre l'opportunité d'une réflexion sur deux enjeux majeurs de la recherche sur la formation en Suisse. La distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, dont découle l'organisation de l'offre de la formation post-obligatoire, représente un

premier enjeu scientifique. L'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle souligne en fait l'exigence d'un dépassement de ces deux catégories de référence (Criblez, 2002 ; Kiener, 2008). La systématisation officielle du système éducatif suisse exprime cette ambiguïté. Les filières de formation du secondaire II s'insèrent en fait dans l'une plutôt que dans l'autre catégorie de référence selon la source institutionnelle. L'Office fédéral de la statistique (OFS) systématise notamment l'offre de formation du secondaire II sur la base d'une organisation différente de celle utilisée par l'Office fédéral de la formation et de la technologie<sup>1</sup> (OFFT) (OFS, 2011a ; OFFT, 2011). De même, la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle exprime des incongruences dans le tertiaire. L'OFFT désigne en fait la formation universitaire comme la formation générale du tertiaire et la formation professionnelle universitaire, ainsi que la formation professionnelle supérieure, comme la formation professionnelle du tertiaire. La classification internationale organise le tertiaire, en revanche, dans deux secteurs, l'un qui regroupe les Hautes écoles (les Universités et les Ecoles polytechniques fédérales) et les Hautes écoles spécialisées (HES)<sup>2</sup> et l'autre avec la formation professionnelle supérieure.<sup>3</sup> Or, l'exigence d'un dépassement de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle ne relève pas que d'une question de forme. La définition de la structure du système éducatif suisse sur la base de ces deux catégories de référence s'accompagne en fait de la définition d'un dispositif d'orientation, adhérent à cette même structure, qui contraint les jeunes dans des trajectoires de formation typifiées. Le dépassement d'une telle organisation dichotomique de l'offre de formation, en faveur d'une organisation alternative, apparaît comme la condition essentielle pour la réalisation de cette mobilité éducative qui est à la base du débat public sur la

---

<sup>1</sup> L'OFFT a changé entretemps de nomenclature avec celle de Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). L'utilisation ponctuelle dans la présente dissertation de la nomenclature précédente s'accorde avec la temporalité de l'intervention de l'autorité fédérale.

<sup>2</sup> Dans le panorama du tertiaire s'insèrent également les Hautes écoles pédagogiques (HEP), qui représentent un cas particulier. Les HEP appartiennent en fait, formellement, aux HES, mais se profilent dans l'offre de formation en tant que troisième voie, entre notamment les Hautes écoles et les HES (Denzler, 2014). La revendication des HEP d'une troisième voie s'accorde essentiellement avec la revendication d'un caractère davantage théorique que dans le cas des HES, mais avec une composante pratique qui est presque absente dans les Hautes écoles. Les HEP se concrétisent, par ailleurs, dès la fin des 1990, parallèlement avec la création des HES, sur la base d'une réorganisation inter-cantonale de l'offre de formation cantonale dans le domaine pédagogique (Ibid. : 119-126). Or, la présente dissertation n'approfondit pas la systématisation de l'offre de formation du tertiaire, mais s'y appuie pour systématiser l'offre de la formation en école à plein temps du secondaire II. La référence des HEP n'est pas proposée dès lors séparément dans la présente dissertation, mais en accord avec la systématisation formelle de l'offre de formation du tertiaire celle-ci est sous-entendue dans la référence des HES. Les HEP représentent un débouché de formation plus généralement pour toutes les filières de formation envisagées, mais concernent principalement l'école de culture générale, qui à travers l'offre d'une orientation professionnelle pédagogique prépare spécifiquement la transition vers les HEP.

<sup>3</sup> Cette différenciation de l'offre de formation du tertiaire, qui repose sur la classification internationale ISCED (International Standard Classification of Education) 1997, a été davantage diversifiée (avec l'implémentation des cycles du Bachelor et du Master) dès l'introduction de la nouvelle classification internationale ISCED 2011 (UNESCO, 2012 : 62-72).

formation, et qui s'entrevoit dans l'hybridation progressive de l'offre de la formation post-obligatoire (Kiener, 2011 ; Graf, 2013). L'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle résulte en fait des tendances réformistes des dernières décennies qui misent sur l'hybridation de l'offre de formation. Les réformes récentes visent précisément l'académisation et la consolidation de la formation professionnelle et la professionnalisation et l'individualisation de la formation générale (Cortesi et Imdorf, 2013 : 96-99 ; Jenzer, 1998 : 142-144).

Le deuxième enjeu scientifique considère les traditions de formation en Suisse, mais surtout la manière dont cette dimension normative se traduit dans la différenciation cantonale de la formation. Le principe fédéraliste accorde en fait aux autorités cantonales une large autonomie dans la mise en œuvre de la formation. Cette autonomie cantonale se concrétise dans une offre de formation très hétérogène tant dans la formation obligatoire que dans la formation post-obligatoire. La structure, l'organisation, le contenu et la régulation de la formation varient d'un système éducatif cantonal à l'autre. Les spécificités cantonales résultent aussi de différentes sensibilités à l'égard de la formation. Ces sensibilités cantonales sont à la base, et relèvent, de différentes traditions de formation. La tradition de formation consiste en fait dans cette matrice de sens commune qui guide la mise en œuvre de la formation. Les traditions de formation en Suisse rendent compte d'une distinction essentielle entre les régions linguistiques du pays (Rudin, 1999 : 24 ; Eberle et Brüggengbrock, 2013 : 40). L'offre de formation en Suisse romande et italienne témoigne d'une prédilection pour la formation scolaire, alors qu'en Suisse alémanique pour la formation professionnelle. Ces différences entre les régions linguistiques du pays ont été évoquées dans plusieurs études, mais jamais approfondies.

L'analyse de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de l'offre de la formation en école à plein temps souligne l'exigence d'un cadre théorique flexible, qui puisse manier, et restituer, une telle complexité. La reconstruction normative des filières de formation envisagées s'insère en plus général dans la réflexion théorique de l'analyse sociétale (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982). L'analyse sociétale représente l'arrière-plan théorique, dont découle le cadre théorique utilisé pour l'opérationnalisation de ce travail. Le courant théorique de l'analyse sociétale postule l'analysabilité de n'importe quelle réalité sociale à partir de la présomption (à confirmer ou à invalider) de l'existence d'une matrice de sens commune qui est à la base de toute expression de la réalité sociale même. Ce courant théorique se concentre dès la deuxième moitié des années 1970 sur l'analyse comparative des marchés de travail nationaux. La modélisation de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de la réalité économique d'un pays exprime précisément l'analysabilité de composantes sociales, politiques et institutionnelles, apparemment incomparables, à travers la reconstruction de la matrice de sens commune qui façonne ces différentes composantes. Les postulats

de l'analyse sociétale ont orienté cependant la recherche dans d'autres domaines aussi, dont l'étude des systèmes éducatifs nationaux est l'un des plus prolifères. Ces études comparatives des systèmes éducatifs nationaux confirment la pertinence analytique de l'analyse sociétale dans sa capacité de modélisation de la complexité des contextes socio-politiques nationaux. Les travaux de Verdier (2000a ; 2000b ; 2001 ; 2008 ; 2010) surtout se distinguent pour l'importance accordée à la théorisation du processus de construction sociale de l'institution scolaire. Cette reconstruction des systèmes éducatifs nationaux se conjugue avec l'élaboration d'un cadre théorique analytiquement très versatile, qui est celui utilisé dans la présente dissertation. Verdier (2001) élabore le concept de « convention de formation » pour restituer cette matrice de sens commune qui oriente la construction sociale de l'institution scolaire. La convention de formation rend compte précisément des principes de coordination et de légitimation à la base de l'institution scolaire. Verdier (2008) reconstruit quatre conventions de formation (académique, professionnelle, universaliste et marchande), qui sont des constructions théoriques idéales-typiques, dont la fonction référentielle assure une restitution cohérente de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base des filières de formation envisagées. La reconstruction normative des filières de formation envisagées coïncide, en définitive, avec la reconstruction de l'articulation des conventions de formation à la base de l'offre de formation.

La reconstruction des principes de coordination et de légitimation à la base des filières de formation envisagées présuppose l'analyse de l'hétérogénéité institutionnelle à l'intérieur de chacune d'entre elles. L'analyse de cette hétérogénéité interne plaide en faveur de l'approche analytique de l'étude de cas (Yin, 2009). Les filières de formation envisagées représentent en fait autant de cas à étudier. L'analyse comparative de ces études de cas simples assure la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps. La reconstruction normative des filières de formation envisagées repose précisément sur l'analyse aussi bien de la documentation institutionnelle<sup>4</sup> (les portraits institutionnels, les directives de formation, les textes législatifs) que d'un certain nombre d'entretiens avec des responsables d'instituts scolaires. L'analyse de la réalité des instituts scolaires rend compte en fait aussi de la réalité des filières de formation envisagées. L'exigence d'une restitution de l'hétérogénéité institutionnelle à l'intérieur de chaque filière de formation oriente la sélection des instituts scolaires. Les entretiens avec les responsables des instituts scolaires abordent l'enjeu de la sélection. La sélection est en fait un point d'observation

---

<sup>4</sup> L'utilisation du terme « institutionnel » requiert une précision. En plus général, le terme fait référence à l'institution scolaire dans ses différentes formes matérielles. Dans ce cas, le terme renvoie à la filière de formation (c'est-à-dire la documentation relative à la filière de formation). La même interprétation vaut dans le cas de la perspective institutionnelle de l'analyse (c'est-à-dire l'analyse relative à la filière de formation), alors que la perspective organisationnelle renvoie à la réalité de l'institut scolaire. Cette double acception du terme « institutionnel » caractérise l'ensemble de ce travail.



privilegié sur la structure, l'organisation, le contenu et les finalités de la formation des instituts scolaires, respectivement de la filière de formation. L'analyse de la documentation institutionnelle et l'analyse des entretiens avec les responsables des instituts scolaires saisissent, en définitive, la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base des filières de formation envisagées à partir de deux perspectives différentes, l'une institutionnelle et l'autre organisationnelle. Tant la documentation institutionnelle que le discours des responsables des instituts scolaires font l'objet d'une analyse de contenu, à travers notamment une grille de lecture sensible aux indicateurs clé des conventions de formation.

Les résultats principaux de la présente dissertation montrent la prééminence des conventions de formation académique et professionnelle dans l'offre de la formation en école à plein temps. La convention de formation universaliste s'insère partiellement dans l'offre de formation, alors que la convention de formation marchande est complètement absente. Le compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle caractérise l'offre de la formation en école à plein temps, à l'exception du gymnase qui repose exclusivement sur la convention de formation académique. L'importance de l'empreinte académique, respectivement de l'empreinte professionnelle, s'adapte à la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, mais varie d'une réalité cantonale à l'autre en fonction de l'exigence de démarquage de la filière de formation spécifique. Les filières de formation envisagées soulignent en fait l'appartenance à la respective catégorie de référence, mais revendiquent l'empreinte académique plutôt que l'empreinte professionnelle de la formation pour se démarquer dans l'offre de la formation générale ou de la formation professionnelle. Le compromis variable entre les conventions de formation académique et professionnelle confirme, empiriquement, l'ambiguïté de l'appartenance des filières de formation envisagées à l'une plutôt qu'à l'autre catégorie de référence, mais représente en même temps une ressource de légitimation aussi. Les réformes récentes sont à la base notamment d'une hybridation de l'offre de la formation en école à plein temps. L'académisation de la formation professionnelle se réalise en fait surtout dans le cadre des écoles professionnelles à plein temps, ainsi que de l'école de commerce, qui revendiquent la maturité professionnelle comme la nouvelle marque décisive de la formation. La consolidation de la formation professionnelle se conjugue essentiellement avec l'intégration de l'école de commerce, dont découle la professionnalisation de la formation. La professionnalisation de la formation générale caractérise la reconversion de l'école de degré diplôme dans l'école de culture générale, dans la formalisation des orientations professionnelles spécifiques. L'individualisation du gymnase n'est, par contre, à l'origine d'aucune professionnalisation de la formation, mais alimente la massification de la formation, dont découle une perte du profil élitare.

L'analyse comparative des spécificités cantonales des filières de formation envisagées rend compte d'une certaine homogénéité institutionnelle. Le contenu, la structure, l'organisation, la qualification et les finalités de la formation ne varient pas autant d'une réalité cantonale à l'autre. L'hétérogénéité institutionnelle se concentre dans la perméabilité entre le secondaire I et le secondaire II. Cette différenciation cantonale dans le cadre du recrutement des filières de formation envisagées se résume dans trois cas de figure. Les cantons se divisent entre ceux qui proposent une perméabilité élargie effective, ceux avec une perméabilité élargie fictive et ceux avec une perméabilité exclusive. Les cantons romands et le Tessin s'insèrent dans le premier cas de figure, alors que les cantons alémaniques dans le deuxième et le troisième. La Suisse romande et italienne d'un côté et la Suisse alémanique de l'autre se distinguent en même temps aussi par rapport à la représentation de l'offre de la formation en école à plein temps. Ces différentes représentations des filières de formation envisagées expriment une affinité académique dans les parties francophone et italophone du pays et une affinité professionnelle dans la partie germanophone. Les traditions de formation en Suisse reposent précisément sur ces différentes affinités académique et professionnelle. L'affinité académique de la Suisse romande et italienne est à l'origine plus généralement aussi d'une représentation hiérarchisée de l'offre de formation, avec la formation générale qui apparaît comme la formation de référence, alors que l'affinité professionnelle de la Suisse alémanique alimente une représentation segmentée, qui désigne les différentes filières de formation comme essentiellement équivalentes.

La présente dissertation repose sur la structure suivante. Le chapitre 2 propose un aperçu du système éducatif suisse. La reconstruction verticale des phases éducatives et horizontale du secondaire II contextualise la configuration de la formation en école à plein temps. Le travail se concentre par la suite (chapitre 3) sur l'examen de la littérature scientifique relative à l'offre de la formation en école à plein temps, qui met en évidence les niches inexplorées de la recherche sur la formation. L'examen de la littérature scientifique avance deux questions de recherche essentielles qui résument l'horizon heuristique de la présente dissertation, aussi bien de la reconstruction des logiques de structuration à la base des filières de formation envisagées que de la systématisation de l'offre de formation. Le chapitre 4 approfondit les finalités heuristiques de cette systématisation normative de l'offre de la formation en école à plein temps, par rapport à l'opportunité d'une réflexion aussi bien sur la pertinence de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, à la lumière surtout des réformes récentes axées sur l'hybridation de l'offre de formation, que sur les traditions de formation en Suisse. La suite du travail se concentre sur la reconstruction du cadre théorique. Le chapitre 5 présente l'arrière-plan théorique de l'analyse sociétale, qui situe la présente dissertation, et dont découle le cadre théorique utilisé pour l'analyse de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base des filières de formation envisagées. Le

chapitre 6 approfondit le cadre théorique qui opérationnalise la reconstruction normative de l'offre de formation. Le travail continue avec la présentation des considérations méthodologiques principales inhérentes à cette reconstruction normative. Dans un premier moment (chapitre 7), l'attention se concentre sur la conception globale de la recherche et les différentes phases d'analyse. Le chapitre 8 expose, par contre, le matériau d'analyse choisi pour aborder l'objet de recherche et les méthodes utilisées pour sa récolte et son élaboration. Les considérations méthodologiques terminent avec une réflexion critique sur le processus de recherche (chapitre 9). Les chapitres 10 et 11 présentent les études de cas des filières de formation envisagées. Le premier chapitre se concentre sur les filières de formation appartenant à la formation générale, alors que le deuxième sur celles de la formation professionnelle. L'étude de chaque filière de formation repose sur la même structure. La brève présentation statistique initiale de la filière de formation sur le plan national est suivie dans un premier moment par une analyse institutionnelle, qui approfondit à travers la documentation institutionnelle la structure, le contenu, les finalités, la régulation, la gouvernance et l'organisation de la formation, et dans un deuxième par une analyse organisationnelle, qui se concentre sur les entretiens avec les responsables des instituts scolaires. Les résultats de la reconstruction normative de chaque filière de formation font l'objet d'une synthèse qui restitue sous la forme d'un portrait aussi bien les convergences que les divergences internes. Par la suite, le chapitre 12 propose l'analyse comparative des portraits issus de la reconstruction normative des filières de formation envisagées, dont découle la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps. Le travail termine avec une partie (chapitre 13) qui synthétise les résultats des études de cas dans l'optique d'une réponse à ces enjeux scientifiques majeurs qui ont été approfondis dans la problématisation de la recherche et évoque la contribution de la présente dissertation sur le plan politique. Le chapitre 14 rend compte enfin des pistes de réflexion futures issues de la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps.

## Partie I

### Problématisation

## 2. Le système éducatif suisse et l'offre de la formation en école à plein temps

Le chapitre suivant propose un aperçu du système éducatif suisse. La reconstruction du système éducatif sert à contextualiser l'objet de recherche. La contextualisation de la configuration de la formation en école à plein temps nécessite une reconstruction verticale du système éducatif, qui tient compte des différentes phases de formation, et une reconstruction horizontale du secondaire II. Cette reconstruction du système éducatif suisse vise exclusivement à restituer l'état de la formation.<sup>5</sup>

### 2.1 La reconstruction verticale du système éducatif suisse

Le système éducatif suisse se structure sur la base de quatre phases de formation. La formation obligatoire d'une durée de 9 ans comprend le primaire et le secondaire I.<sup>6</sup> La formation post-obligatoire comprend, par contre, le secondaire II et le tertiaire.

Le primaire ne concerne pas directement l'offre de la formation en école à plein temps, mais structure indirectement la transition vers la formation post-obligatoire dans l'attribution des jeunes à l'intérieur des curricula du secondaire I. La durée de la formation est de cinq ou six ans. Le primaire repose essentiellement sur deux phases de formation. La première phase de formation vise le développement des compétences sociales et l'acquisition d'une attitude scolaire, alors que la deuxième se concentre sur l'acquisition des connaissances de base dans les disciplines fondamentales selon les exigences des plans de formation régionaux. La transition du primaire vers le secondaire I dépend de l'évaluation combinée des performances scolaires et du comportement des jeunes. L'opinion des parents, ainsi que des jeunes eux-mêmes, rentre en ligne de compte dans la décision définitive qui est de compétence du maître de classe. Le primaire dans certains cantons prévoit aussi des examens en cas de doute.

Dans la plupart des cantons, le secondaire I coïncide avec les trois dernières années de la formation obligatoire. La durée de la formation dans les autres cantons est de quatre ans. La structure du secondaire I repose sur trois modèles et varie d'un canton à l'autre, voire à l'intérieur de la même réalité cantonale. Le modèle intégratif propose des classes de base qui ne sont pas sélectionnées (pas de

---

<sup>5</sup> Cette reconstruction du système éducatif suisse se base sur *L'Education en Suisse. Rapport 2014* (Wolter et al., 2014), à l'exception de la présentation des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce.

<sup>6</sup> La présente dissertation se base sur l'organisation précédente au concordat HarmoS. La durée de la formation obligatoire est, par conséquent, dans ce travail toujours de neuf ans. Le fait de reprendre l'organisation précédente au concordat HarmoS résulte d'un souci de clarté et de cohérence. Le concordat HarmoS n'a été accepté en fait que par une partie des 26 cantons et la mise en place n'a pas été uniforme dans toutes les réalités cantonales. Dans les cantons qui ont avalisé et mis en place le concordat HarmoS, la formation obligatoire est, par contre, de onze ans, avec les deux dernières années d'école enfantine qui sont désormais obligatoires.

sections distinctes) et des cours à niveaux (la langue étrangère et les mathématiques) avec des exigences scolaires différentes. Le modèle coopératif présente des classes de base sélectionnées (deux sections distinctes avec des exigences scolaires différentes) et des cours à niveaux (la langue étrangère et les mathématiques) avec des exigences scolaires différentes. Le modèle séparé propose des classes de base sélectionnées (de deux à quatre sections distinctes avec des exigences scolaires différentes) avec les cours qui sont tous séparés. Les sections distinctes du modèle coopératif et du modèle séparé, ainsi que les cours à niveaux du modèle intégratif, coïncident, en définitive, avec les curricula du secondaire I. La formation repose toujours sur l'articulation entre des disciplines fondamentales obligatoires et des disciplines optionnelles. Le secondaire I vise en plus général l'acquisition d'une formation scolaire de base. La finalité également de la préparation pour la formation du secondaire II détermine le contenu des différents curricula. Le curriculum avec exigences scolaires élargies prépare surtout pour la transition vers la formation générale, alors que le curriculum avec exigences scolaires de base anticipe la transition vers la formation professionnelle. La transition du secondaire I vers la formation générale et la formation professionnelle en école à plein temps se base essentiellement sur l'évaluation des performances scolaires. Le recrutement varie d'une filière de formation à l'autre et d'un canton à l'autre. La transition du secondaire I vers la formation professionnelle duale est, par contre, l'affaire des entreprises formatrices.

Le secondaire II se structure sur la base de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle.<sup>7</sup> La plupart des jeunes dans la formation générale se retrouvent à l'intérieur d'un gymnase. L'école de culture générale complète l'offre de formation. La structure de la formation professionnelle repose sur deux modèles. La formation professionnelle duale se base sur l'alternance entre l'entreprise formatrice et l'école professionnelle. La formation professionnelle en école à plein temps propose, par contre, aussi bien la partie théorique que celle pratique de la formation principalement à l'intérieur du même institut scolaire. La formation professionnelle duale prévaut largement dans l'offre de la formation professionnelle. En Suisse, les jeunes à l'intérieur de la voie duale lors de la première année de la formation post-obligatoire représentent en fait en 2013 environ 60% de la cohorte (Wolter et al., 2014 : 109). La redistribution des jeunes entre la formation générale et la formation professionnelle varie considérablement d'un canton à l'autre. Le secondaire II propose également toute une série de formations transitoires extrêmement différenciées. Ces formations transitoires s'adressent à ces jeunes qui n'ont pas trouvé de solutions définitives à la fin de la formation obligatoire et favorisent la transition vers l'une des alternatives de la formation post-obligatoire.

---

<sup>7</sup> L'offre de formation du secondaire II fait l'objet d'une brève présentation dans le chapitre suivant.

Le tertiaire présente deux secteurs de formation. D'une part, le secteur de la formation universitaire et de la formation professionnelle universitaire, qui regroupe les Hautes écoles et les HES, propose des formations sur la base des deux cycles, du Bachelor d'une durée de trois ans et du Master d'une durée de deux ans. Les HES proposent un approfondissement généraliste à l'instar des Hautes écoles, mais avec une approche davantage professionnalisante. Cette composante professionnelle se concrétise surtout dans l'exigence d'un certain nombre de stages. De l'autre, le secteur de la formation professionnelle supérieure présente des spécialisations (les écoles supérieures et les écoles de préparation pour les examens professionnels supérieurs pour les certificats et les brevets fédéraux), dont la durée est variable. Ces spécialisations s'avèrent extrêmement mirées et visent la transmission de connaissances et de compétences exclusivement professionnalisantes. Les deux tiers des étudiants du premier secteur se retrouvent dans une Haute école (Ibid. : 168). Trois quart des étudiants des Hautes écoles sont issus de la formation gymnasiale. Les HES sont destinées surtout aux jeunes avec une formation professionnelle accomplie et aux étudiants de l'école de culture générale. Le recrutement des Hautes écoles et des HES dépend prioritairement de l'acquisition d'un certificat de maturité dans le secondaire II (la maturité gymnasiale, la maturité spécialisée ou la maturité professionnelle). Des examens de rattrapage sont prévus pour les étudiants avec une maturité spécialisée ou une maturité professionnelle qui veulent rentrer dans une Haute école. Les gymnasiens qui veulent rentrer dans une HES doivent démontrer des expériences professionnelles. La formation professionnelle supérieure exige, par contre, une formation professionnelle accomplie avec un certain nombre d'années d'expérience professionnelle.

## 2.2 La reconstruction horizontale du secondaire II

La formation gymnasiale est la filière de formation principale de l'offre de la formation générale. Le gymnase délivre une maturité gymnasiale qui assure la transition directe vers les Hautes écoles. Le contenu de la formation gymnasiale est exclusivement généraliste. La formation prévoit un certain nombre de disciplines fondamentales (la langue nationale de référence du canton, la première langue étrangère nationale, les mathématiques, la biologie, la chimie, la physique, l'histoire, la géographie, etc.) avec une option spécifique (le grec, le latin, les mathématiques appliquées, le droit et l'économie, les langues étrangères non nationales, la philosophie, etc.) et une option complémentaire (consistant généralement dans des heures supplémentaires dans les matières scolaires qui font partie de l'offre des disciplines fondamentales et des options spécifiques) que les jeunes peuvent choisir à l'intérieur d'un paquet de disciplines concordé sur le plan national. L'option spécifique et l'option complémentaire déterminent l'orientation de la formation. Le gymnase présente deux configurations de formation. Le gymnase long d'une durée de six ans, dont les deux premières années s'avèrent

des années pré-gymnasiales, commence à la fin du primaire. Le gymnase court d'une durée de quatre ans commence lors de la dernière année ou à la fin de la formation obligatoire. La configuration de formation de courte durée est présente dans tous les cantons. Les procédures de sélection à l'entrée de la formation se basent soit sur les résultats scolaires du secondaire I, soit sur les résultats scolaires de l'examen d'admission, soit sur la combinaison des deux.

L'école de culture générale complète l'offre de la formation générale. Le contenu généraliste caractérise aussi la formation. Les différents curricula de base (entre autres, santé, social, pédagogique) proposent cependant un contenu également professionnel. La structure de l'école de culture générale se base sur une première année de tronc commun, avec le choix du curriculum de base lors de la deuxième année. La formation présente des disciplines fondamentales (la langue nationale de référence du canton, la première langue étrangère nationale, les mathématiques, la biologie, la chimie, la physique, l'histoire, la géographie, etc.) relativement partagées sur le plan national, des disciplines spécifiques (la psychologie, la pédagogie, la sociologie, les mathématiques appliquées, le droit et l'économie, l'informatique, la gestion et la comptabilité, les arts visuels, etc.) variant d'un curriculum de base à l'autre, ainsi que d'un canton à l'autre, et des stages de courte durée. L'organisation de la formation autour de curricula de base avec une orientation professionnelle spécifique rend compte de la finalité essentielle de la préparation pour les HES. La formation d'une durée de trois ans termine avec l'obtention du certificat de culture générale qui donne accès directement à la formation professionnelle supérieure. L'accès à la formation professionnelle universitaire exige, par contre, l'obtention d'une maturité spécialisée. La maturité spécialisée consiste dans une année de formation supplémentaire en correspondance avec l'orientation professionnelle spécifique du curriculum de base. La transition vers l'école de culture générale se réalise toujours à la fin de la formation obligatoire. Les procédures de sélection à l'entrée de la formation reproduisent essentiellement le recrutement de la formation gymnasiale, mais sur la base de critères de sélection moins exigeants.

L'offre de la formation professionnelle initiale repose principalement sur la formation professionnelle duale. La structure de la formation se base sur l'alternance entre l'entreprise formatrice, qui assure pendant trois ou quatre jours par semaine la partie pratique de la formation, et l'école professionnelle, qui s'occupe de la partie théorique. La formation professionnelle duale est complétée par des cours interentreprises. Les cours interentreprises sont des cours blocs organisés deux ou trois fois par année et visent à élargir les compétences professionnelles et les connaissances techniques. La formation professionnelle duale dure de trois à quatre ans selon la profession apprise et se termine avec l'obtention d'un certificat fédéral de capacité (CFC). L'offre de la formation professionnelle duale prévoit également la formation professionnelle de deux ans. La formation professionnelle raccourcie vise l'intégration sur le marché du travail



des jeunes avec des difficultés scolaires et se termine avec l'obtention d'une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). La maturité professionnelle représente, par contre, un complément de formation d'une durée d'une année. Le contenu de la formation est essentiellement généraliste. La maturité professionnelle post-CFC est proposée sous la forme d'une année de formation à plein temps à l'intérieur d'une école professionnelle, une fois terminée la formation professionnelle initiale. La maturité professionnelle intégrée est, en revanche, organisée parallèlement à la formation professionnelle initiale, sous la forme d'une charge horaire par semaine supplémentaire, sur les trois ou quatre ans de la formation. L'accès à la formation dépend des résultats scolaires des examens finaux de la formation professionnelle initiale dans la maturité professionnelle post-CFC et des résultats scolaires du secondaire I dans la maturité professionnelle intégrée. Le recrutement dans la formation professionnelle duale est de compétence des entreprises formatrices. La législation définit en fait comme seul critère de sélection l'accomplissement de la formation obligatoire. Les entreprises basent ainsi la décision sur des procédures de sélection indépendantes et extrêmement diversifiées, en fonction principalement de la typologie de travail en leur intérieur et de leur taille. L'évaluation des performances scolaires du secondaire I joue cependant un rôle important en plus général à l'intérieur de toutes les entreprises formatrices, dans une optique préventive, tant de décrochage scolaire que d'abandon de l'entreprise même (Imdorf, 2009). L'accès à l'école professionnelle dépend, par contre, uniquement de l'existence d'un contrat d'apprentissage.

Les écoles professionnelles à plein temps représentent l'alternative à la formation professionnelle duale dans l'offre de la formation professionnelle initiale (Wettstein et Gonon, 2009 : 173-188). La formation professionnelle en école à plein temps reproduit essentiellement la formation professionnelle duale à l'intérieur d'un institut scolaire. Les professions enseignées, bien que relativement diversifiées, s'avèrent cependant moins que dans la voie duale. L'offre de formation se concentre sur les professions techniques (automaticien, informaticien, poly-mécanicien, etc.) et socio-sanitaires (assistant socio-éducatif, assistant en soins et santé communautaire, etc.). Les certifications du CFC et de l'AFP sont proposées en fait également à l'intérieur des écoles professionnelles à plein temps. Les examens finaux sont les mêmes que dans la voie duale. La maturité professionnelle intégrée fait partie souvent aussi du curriculum de base. Les cours interentreprises complètent la formation. La durée de la formation professionnelle en école à plein temps coïncide avec celle de la formation professionnelle duale. La différence principale se situe dans la structure de la formation. Les écoles professionnelles à plein temps proposent en fait aussi bien la partie théorique que celle pratique de la formation dans un lieu de formation unique. La partie pratique est assurée à travers diverses options pédagogiques à l'intérieur de l'institut scolaire. Les écoles professionnelles à plein temps prévoient également des stages externes. Les instituts scolaires définissent les

procédures de sélection à l'entrée de la formation de façon aussi indépendante que dans le cas des entreprises formatrices du système dual. Les résultats scolaires jouent un rôle déterminant, mais d'autres solutions, telles que des stages, des tests d'aptitude et des entretiens, rentrent aussi en ligne de compte.

L'école de commerce représente un cas particulier dans le panorama de la formation professionnelle en école à plein temps (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 36). La reconnaissance en tous points de l'école de commerce à l'intérieur de l'offre de la formation professionnelle en école à plein temps ne remonte en fait qu'à la révision de la Loi sur la formation professionnelle qui est entrée en vigueur 2004. La transition vers la nouvelle école de commerce est toujours en cours. L'école de commerce délivrait auparavant un certificat cantonal qui était reconnu comme équivalent à un CFC. Les procédures de qualification finales étaient également définies sur le plan cantonal et différaient des procédures de qualification finales de la formation professionnelle duale. Le contenu généraliste marqué de la formation rapprochait l'école de commerce de la formation générale. La formation comporte en fait des disciplines fondamentales, variant d'un canton à l'autre, telles que les sciences humaines, les sciences naturelles ou les arts, qui ne sont pas prévues dans l'offre de formation correspondante de la voie duale. La nouvelle école de commerce a inévitablement dû s'adapter aux autres écoles professionnelles à plein temps. La partie pratique est assurée à l'intérieur de l'institut scolaire. Le curriculum de base prévoit aussi des stages externes. La maturité professionnelle fait également partie du curriculum de base. Le recrutement de l'école de commerce varie cependant de celui des écoles professionnelles à plein temps. Les procédures de sélection sont en fait les mêmes que dans l'école de culture générale.

### 3. Etat des lieux et question de recherche

Le chapitre suivant examine la littérature scientifique relative à l'objet de recherche. L'examen de la littérature scientifique<sup>8</sup> met en évidence les niches inexplorées de la recherche sur la configuration de la formation en école à plein temps. L'absence d'études spécifiques souligne l'intérêt scientifique d'une réflexion transversale sur cette configuration de formation. L'approche thématique extrêmement circonscrite et la dimension souvent régionale qui caractérisent la plupart des études sur les filières de formation envisagées confirment l'exigence d'une telle réflexion. Les études sur les filières de formation envisagées proposent en outre la plupart des fois une analyse factuelle, parfois une analyse du débat public sur la formation, mais très rarement une analyse normative. Ces études se limitent en fait essentiellement à restituer l'état de la formation, ou éventuellement à évoquer les enjeux socio-politiques du débat public sur la formation. La filière de formation n'est, par contre, presque jamais appréhendée en termes de normes, de valeurs et de principes. Les principes de structuration de la filière de formation ne sont en fait évoqués que de temps en temps. La filière de formation gymnasiale fait en partie exception à cette approche essentiellement factuelle. La tradition de la formation gymnasiale a en fait donné lieu à un certain nombre d'études qui abordent également la formation en termes de normes, de valeurs et de principes.

Les questions de recherche découlent de cet examen de la littérature scientifique relative à la configuration de la formation en école à plein temps, et formalisent en quelque sorte ces niches inexplorées de la recherche sur la formation.

#### 3.1 La configuration de la formation en école à plein temps dans la littérature scientifique

La configuration de la formation en école à plein temps en tant qu'objet de recherche unique est essentiellement inexplorée. Seule l'étude de Wettstein et Amos (2010) aborde une comparaison entre les filières de formation représentatives de cette configuration de formation. L'analyse comparative reste cependant, fondamentalement, inaboutie. L'étude se concentre en fait sur la formation professionnelle en école à plein temps. La référence à la formation gymnasiale et à l'école de culture générale est seulement esquissée. L'analyse descriptive de la statistique de la formation professionnelle initiale contextualise la formation professionnelle en école à plein temps dans le panorama national. L'exposition du cadre législatif rentre également en ligne de compte dans cette contextualisation. La présentation des différentes formes de la formation

---

<sup>8</sup> L'examen de la littérature scientifique se concentre sur la période récente qui débute avec les transformations majeures dans la formation post-obligatoire, dès la deuxième moitié des années 1990.

professionnelle en école à plein temps complète la reconstruction de l'état de la formation. Tandis que la partie qui contextualise l'offre de formation se limite à restituer l'état de la formation, la partie qui rend compte de la position des experts traite également des enjeux socio-politiques majeurs. L'analyse de la régulation de la formation, de la coordination entre la partie pratique et celle théorique du curriculum de base, du financement et des finalités de la formation esquisse précisément le débat public actuel. La finalité de restituer l'état de la formation limite cependant inévitablement l'exploration de ces enjeux socio-politiques, ainsi que la reconstruction des principes de structuration des filières de formation envisagées. L'étude a le mérite néanmoins de restituer la formation professionnelle en école à plein temps dans une perspective comparative avec la formation générale. L'étude aborde l'enjeu de la correspondance et de la concurrence de la formation professionnelle en école à plein temps avec la formation générale, en tant qu'alternative surtout à la formation gymnasiale (Ibid. : 29-31). La perspective comparative avec la formation générale interroge également la légitimité de la systématisation de l'école de culture générale (Ibid. : 35).

Zulauf et Gentinetta (2008) analysent également l'offre de la formation professionnelle en école à plein temps. L'étude s'insère dans le cadre d'un projet de recherche élargi qui compare la formation professionnelle en école à plein temps dans différents pays européens. L'analyse se focalise sur trois dimensions essentielles de la formation. L'organisation, les finalités et le financement des écoles professionnelles à plein temps sont analysés sur la base de la documentation institutionnelle et de la littérature scientifique, et à travers la perspective d'un certain nombre d'experts. La documentation institutionnelle trace essentiellement l'état de la formation, alors que la littérature scientifique restitue plutôt le débat public actuel. L'avis des experts évoque, par contre, les enjeux socio-politiques à la base de la formation professionnelle en école à plein temps. Les experts rendent compte également des principes de structuration de la formation, mais la restitution désarticulée des différents avis mitige cet essai de reconstruction. L'étude se concentre dans un deuxième moment sur le parcours de formation des jeunes qui fréquentent des écoles professionnelles à plein temps. L'analyse reconstruit la première transition (du secondaire I vers le secondaire II), la situation durant la formation et la deuxième transition (du secondaire II vers le marché du travail ou la formation du tertiaire). L'avis des jeunes en formation complète l'analyse de la documentation institutionnelle et de la littérature scientifique, et l'avis des experts. Cet avis rend compte, en définitive, de l'appréciation de la formation. Les traits de l'analyse de la première partie caractérisent également la reconstruction du parcours de formation des jeunes.

L'école de commerce s'insère dans l'analyse sur la formation professionnelle en école à plein temps comme un cas particulier. Les quelques études spécifiques se concentrent sur la réorganisation de l'école de commerce qui suit la réforme de la

formation professionnelle en 2002. Riesen (2004) analyse le projet pilote de l'école de commerce de Saint-Imier. L'analyse se concentre sur l'implémentation dans le curriculum de base de la nouvelle partie pratique. L'évaluation trace, fondamentalement, les étapes du projet pilote et saisit le potentiel, ainsi que les limites, de la nouvelle partie pratique. La réflexion sur les enjeux socio-politiques à la base de la formation n'est qu'esquissée. Fitzli, Pohl et Rageth (2011) élargissent l'évaluation du nouveau curriculum de base sur le plan national. L'étude se concentre sur la phase d'élaboration de la nouvelle école de commerce et évalue les modèles élaborés dans les différentes réalités cantonales. L'évaluation vise en fait la formulation de propositions de (ré)orientation toujours dans la phase d'élaboration. L'analyse de la coordination entre la nouvelle partie pratique et la partie théorique, de la coordination entre les acteurs concernés par la réforme et du (ré)positionnement de la nouvelle école de commerce dans le système éducatif suisse rend compte des enjeux socio-politiques à la base de la formation. Les principes de structuration de la filière de formation sont également évoquées, mais toujours en arrière-plan à la réflexion sur les enjeux socio-politiques. L'étude se conclut avec la reconstruction de l'expérience dans trois écoles de commerce dans différentes réalités cantonales.

L'école de culture générale ne fait pas, non plus, l'objet d'études dans le panorama national. Les quelques études monitorent la situation de la formation dans différentes réalités cantonales. L'étude de Battaglia et Pfister (2012) analyse l'école de culture générale bernoise. La reconstruction de la transition au début des années 2000 de l'école de degré diplôme vers la nouvelle école de culture générale rend compte des enjeux politiques à la base de la formation sur le plan national. L'étude a le mérite surtout de soulever l'enjeu politique de la légitimité de l'école de culture générale dans la comparaison avec l'offre correspondante de la formation professionnelle duale (Ibid. : 27-35). L'analyse du contexte politico-éducatif offre un portrait du bilan démographique de l'école de culture générale bernoise et restitue le contenu de la formation. Les débouchés dans la formation du tertiaire sont aussi évoqués. L'étude se concentre également sur l'analyse de la situation actuelle du marché du travail et contextualise l'école de culture générale dans une perspective plutôt économique. La présentation de la structure des curricula de base et des coûts de la formation conclut l'analyse de la formation. L'étude se focalise sur la reconstruction de l'état de la formation dans le système éducatif bernois. Les enjeux socio-politiques ne sont que partiellement évoqués et se situent toujours en arrière-plan à la reconstruction de la situation de la formation. L'exigence de monitoring de la formation évade inévitablement toute réflexion sur les principes de structuration de la filière de formation. Autrement dit, il manque une réflexion normative du fait scolaire, dont découle la réalité de l'offre de formation. Capaul et Keller (2013) analysent, par contre, l'école de culture générale saint-galloise. L'étude restitue essentiellement l'appréciation de la formation des étudiants, des enseignants et des responsables des instituts scolaires. La perspective se concentre sur la structure de la formation et le contenu

des curricula de base. L'image de la formation auprès du secondaire I est également reconstruite. L'analyse trace, en définitive, aussi un état de la formation. L'étude a cependant le mérite de soulever l'enjeu politique de la systématisation « entre-deux » de l'école de culture générale à l'intérieur de l'offre de formation du secondaire II (Ibid. : 15-16).

La formation gymnasiale propose une littérature scientifique nettement plus abondante que dans les autres filières de formation envisagées.<sup>9</sup> L'analyse de la réforme de la formation gymnasiale représente l'une des orientations principales dans ce panorama. Ramseier et al. (2005) surtout évaluent la mise en œuvre de la réforme dans les divers cantons, ainsi qu'à l'intérieur de l'institut scolaire. L'étude restitue dans un premier moment l'état de la formation dans le panorama national. L'analyse de la situation des étudiants complète la reconstruction de l'état de la formation. L'utilisation du nouveau curriculum individualisé, la satisfaction concernant l'offre de formation et la réussite scolaire rentrent en ligne de compte dans l'évaluation de la situation des étudiants. L'étude évalue également la mise en œuvre des objectifs pédagogiques transversaux. L'analyse évalue précisément l'implémentation dans le curriculum de base du travail de maturité et de l'enseignement interdisciplinaire, et le développement des compétences transversales. La réforme est abordée en outre dans la perspective des instituts scolaires. L'appréciation de l'implémentation de la réforme dans les instituts scolaires est notamment analysée dans les trois régions linguistiques. L'étude rend compte largement des enjeux socio-politiques à la base de la formation, mais le focus est exclusivement centré sur la réforme. Les principes de structuration de la filière de formation sont également évoqués, mais l'approche thématique circonscrite évade toute réflexion transversale. La deuxième phase de l'évaluation de la réforme se concentre sur l'analyse de la qualité de la nouvelle formation gymnasiale. Eberle et al. (2008) évaluent notamment le niveau de préparation de la nouvelle formation. L'étude analyse les résultats d'un test proposé à des classes terminales en Suisse alémanique et en Suisse romande, ainsi que les résultats des examens finaux de maturité et du travail de maturité dans toute la Suisse. L'évaluation certifie l'acquisition des standards minimaux requis pour entreprendre la formation des Hautes écoles et atteste en plus général la qualité des gymnases suisses.

La réforme de la formation gymnasiale guide également un certain nombre d'études sur le plan cantonal. Stierli et Battaglia (2003) évaluent l'implémentation de la réforme dans le gymnase bernois. L'analyse se concentre sur l'appréciation des enseignants et des responsables des instituts scolaires de la nouvelle formation. L'étude reconstruit l'état de la formation et restitue les points de vue des acteurs concernés. La structure à options, l'enseignement interdisciplinaire et

---

<sup>9</sup> Cet état des lieux n'a pas la prétention de revisiter toute la littérature scientifique sur le gymnase, mais plutôt de rendre compte des perspectives principales abordées dans la recherche récente sur la formation gymnasiale.

le travail de maturité surtout définissent l'appréciation positive de la nouvelle formation gymnasiale. Binder et Feller-Länzlinger (2004) évaluent, par contre, l'implémentation de la réforme dans le gymnase argovien. L'étude reconstruit également l'état de la formation et restitue l'appréciation des acteurs concernés (les étudiants, les enseignants et les responsables des instituts scolaires). L'appréciation positive de la nouvelle formation gymnasiale résulte surtout de la réorganisation du curriculum de base sur la base de deux cycles d'une durée de deux ans. Les deux évaluations évoquent les enjeux socio-politiques à la base de la formation, mais toujours exclusivement dans l'optique de la réforme. L'absence d'une réflexion transversale sur ces enjeux socio-politiques exclut également la reconstruction des principes de structuration de la filière de formation.

Le monitoring de la formation représente une deuxième orientation fondamentale de la recherche sur la formation gymnasiale. La réforme n'est pas dans ce cas l'objet de l'analyse, mais plutôt la raison d'être de l'analyse. Le groupe de travail Plate-forme Gymnase (2008) monitoré la situation de la formation sur le plan national. L'analyse contextualise la formation gymnasiale à l'intérieur des trois phases de formation du secondaire I, du secondaire II et du tertiaire. L'étude résume, en définitive, la structure et l'organisation de la transition du secondaire I vers le gymnase et esquisse le bilan démographique et la gouvernance de la transition du gymnase vers le tertiaire. Le positionnement du gymnase dans le panorama de la formation générale, le bilan démographique et la gouvernance de la formation contextualisent le gymnase dans le secondaire II. La contextualisation de la formation gymnasiale dans les trois phases de formation prévoit également la reconstruction du débat public actuel. L'hétérogénéité de la structure du secondaire I et l'exigence conséquente de standards nationaux de formation, les finalités de la formation et le positionnement du gymnase face à l'offre de la formation générale du secondaire II, la qualité de la préparation de la formation gymnasiale, les attentes des Hautes écoles, sont autant d'aspects qui structurent le débat public actuel. L'étude se conclut avec la formulation de diverses recommandations, telles que l'harmonisation des structures du secondaire I, l'exigence d'un démarquage de la formation gymnasiale, l'encouragement de l'autonomie des instituts scolaires, le renforcement de la collaboration avec les Hautes écoles, qui répondent précisément aux défis évoqués dans le débat public actuel. Eberle et Brüggelbrock (2013) monitorent également la situation de la formation dans le panorama national. La structure, l'organisation, le contenu et la régulation de la formation font l'objet d'une analyse transversale. La restitution de l'état de la formation est complétée également par la reconstruction du débat public actuel. L'étude examine la littérature scientifique sur la formation gymnasiale et réorganise les différentes perspectives. L'aptitude à entreprendre des formations universitaires, les aspects structurels, le contenu de l'enseignement et les standards de formation surtout orientent ce débat. La reconstruction de la situation de la formation et l'examen de la littérature scientifique anticipent l'esquisse du gymnase suisse futur. La reconstruction du débat public actuel rend

compte largement des enjeux socio-politiques à la base de la formation. L'articulation entre la reconstruction de la situation de la formation et l'examen de la littérature scientifique reconstruit largement aussi les principes de structuration de la formation.

L'exigence de monitoring de la formation gymnasiale est à l'origine également d'études sur le plan cantonal. Käser, Battaglia et Marti (2009), entre autres, analysent la situation de la formation dans le système éducatif bernois. L'analyse contextualise précisément le gymnase bernois dans la comparaison avec un certain nombre de gymnases cantonaux. L'étude reconstruit le bilan démographique, l'organisation et l'offre de la formation dans les différents systèmes éducatifs. La reconstruction de la gouvernance rend compte aussi des plans de formation et de la gestion financière. L'examen de la littérature scientifique esquisse en outre le débat public actuel. L'étude se conclut avec l'élaboration de différentes pistes de réflexion, telles que le (ré)positionnement du gymnase dans le secondaire II, l'optimisation de la transition entre le gymnase et la formation du tertiaire et l'amélioration de la qualité de la formation, qui rendent compte des défis futurs de la formation gymnasiale. L'analyse de la littérature scientifique évoque largement les enjeux socio-politiques à la base de la formation, mais l'exigence de monitoring de la formation évade toute réflexion sur les principes de structuration de la filière de formation. Dans le suivi du monitoring du gymnase bernois, Käser, Battaglia et Marti (2013) essaient de répondre à ces pistes de réflexion. L'étude a le mérite surtout de soulever l'enjeu politique de la légitimité du gymnase dans la comparaison avec les autres filières de formation du secondaire II (Ibid. : 10-24). La qualité de la formation, le potentiel des élèves et le développement du personnel complètent la réflexion.

La littérature scientifique sur la formation gymnasiale est complétée par toute une série d'études extrêmement circonscrites. Les approches thématiques de ces études sont également très diversifiées. Entre autres, Maag Merki (2002) évalue l'efficacité des gymnases zurichois dans l'optique de l'acquisition des compétences dites transversales. Le suivi des étudiants trace le développement de compétences, telles que la capacité de coopérer, l'estime de soi, l'autonomie, la créativité, l'esprit critique, le sens des responsabilités. Eglin-Chappuis (2007) reconstruit le choix de formation des étudiants au moment de la transition vers le tertiaire. Le choix de formation à la fin de la formation gymnasiale se base principalement sur les intérêts, mais relève également d'une évaluation des avantages et des désavantages attribués subjectivement à l'une et à l'autre branche d'étude. Halbheer et Kunz (2011) analysent l'influence de la coopération entre les enseignants sur la qualité de la formation gymnasiale. L'étude certifie le bon niveau de collaboration du personnel dans les gymnases zurichois et constate l'importance de la coopération sur le développement de la qualité de l'institut scolaire. Mombelli (2011) se concentre sur la nouvelle option spécifique de philosophie, pédagogie et psychologie. L'analyse reconstruit la genèse de cette



option spécifique et retrace les différentes expériences vécues dans trois cantons. Les paramètres de la formation des enseignants, le nombre des gymnases, les traditions de formation régionales, l'orientation des autorités cantonales sur la demande du public sont autant de facteurs à la base de l'offre ou non de l'option spécifique. L'approche socio-historique guide également un certain nombre d'études sur la formation gymnasiale. Criblez (2000 ; 2002 ; 2003 ; 2014) surtout trace les différentes étapes de l'évolution du gymnase et reconstruit les enjeux socio-politiques à la base du développement de la formation. Les réformes s'avèrent dans ce cas des points d'observation privilégiés sur l'évolution de la formation gymnasiale. Ces différentes études rendent compte des enjeux socio-politiques à la base de la formation, mais toujours subordonnés à l'approche thématique circonscrite. Seules les études socio-historiques proposent une réflexion transversale. La reconstruction des principes de structuration de la filière de formation n'apparaît, par contre, presque jamais.

### 3.2 Questions de recherche

L'examen de la littérature scientifique souligne l'absence d'une réflexion transversale sur la configuration de la formation en école à plein temps. Les études spécifiques sur les filières de formation envisagées se concentrent le plus souvent sur une reconstruction factuelle de la formation. L'analyse du débat public sur la formation rentre également en ligne de compte, mais dans la plupart des cas indirectement seulement. La perspective normative est, par contre, presque totalement absente. La réflexion sur les normes, les valeurs, les principes qui structurent la filière de formation n'est en fait que très rarement explicitée. L'approche essentiellement factuelle des analyses évoquées dans l'état des lieux confirme, en définitive, l'exigence d'une réflexion transversale sur les principes de structuration des filières de formation envisagées.

La dissertation s'insère dans ces niches inexplorées de la recherche sur la configuration de la formation en école à plein temps. L'analyse vise la reconstruction de chaque filière de formation sur le plan national. La perspective normative guide cette reconstruction. L'analyse se concentre sur la reconstruction des normes, des valeurs, des principes qui structurent chaque filière de formation. La perspective factuelle rentre évidemment aussi en ligne de compte dans la reconstruction des filières de formation envisagées, mais toujours subordonnée à la réflexion sur les principes de structuration de chacune d'entre elles. La reconstruction normative de chacune des filières de formation envisagées anticipe l'analyse comparative de la configuration de la formation en école à plein temps. La dissertation propose, en définitive, une analyse comparative des principes de structuration des filières de formation représentatives de l'offre de la formation en école à plein temps sur le plan national.

Ces niches inexplorées de la recherche sur la configuration de la formation en école à plein temps se fixent dans deux questions de recherche strictement corrélées.

La première question de recherche se résume de la façon suivante. *Comment la configuration de la formation en école à plein temps peut-elle être systématisée ?* L'enjeu analytique de la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps tient compte de questions telles que les suivantes. Quelles sont les similitudes et les différences entre les filières de formation représentatives de l'offre de la formation en école à plein temps ? S'agit-il d'une configuration de formation unitaire ? Ou s'agit-il d'une configuration de formation fragmentée ?

La deuxième question de recherche, qui anticipe la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps, se résume de la façon suivante. *Quels sont les principes de structuration des filières de formation représentatives de l'offre de la formation en école à plein temps ?* La reconstruction de ces principes de structuration favorise l'intelligibilité et la comparaison des filières de formation envisagées. L'enjeu analytique de la reconstruction normative de l'offre de la formation en école à plein temps tient compte de questions telles que les suivantes. Quels sont les normes, les valeurs, les principes qui structurent chacune des filières de formation envisagées ? De quelle manière ces normes, ces valeurs, ces principes se cristallisent-ils dans les différentes formes matérielles de l'institution scolaire (la structure, l'organisation, le contenu, la régulation de la formation, etc.) ? De quelle manière ces normes, ces valeurs, ces principes s'articulent-ils ?

#### 4. La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps

Le chapitre suivant présente les finalités heuristiques de la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps. La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps répond en fait de manière générale à l'absence d'une réflexion transversale sur les principes de structuration des filières de formation envisagées. La systématisation de l'hétérogénéité entre et à l'intérieur de chaque filière de formation offre l'opportunité cependant d'une réflexion plus spécifique sur deux enjeux scientifiques majeurs. D'une part, la systématisation de l'hétérogénéité entre les filières de formation envisagées interroge la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle qui est à la base de la systématisation officielle de la formation post-obligatoire. L'intérêt d'une telle réflexion résulte de l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, à la lumière surtout de l'évolution récente dans la formation post-obligatoire qui mise sur l'hybridation de l'offre de formation. D'autre part, la systématisation de l'hétérogénéité à l'intérieur des filières de formation envisagées interroge également les spécificités cantonales. L'intérêt d'une réflexion sur les spécificités cantonales se situe dans l'opportunité d'une reconstruction des différentes traditions de formation en Suisse.

##### 4.1 Le système éducatif suisse entre la formation générale et la formation professionnelle

La systématisation officielle de la formation post-obligatoire repose sur la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. La référence à la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle n'est cependant pas univoque. Les incongruences dans la systématisation officielle de la formation post-obligatoire rendent compte de l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. L'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle résulte surtout de l'hybridation progressive de la formation post-obligatoire. Les réformes récentes visent en fait essentiellement l'académisation de la formation professionnelle, mais en partie aussi la professionnalisation de la formation générale.

La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps tient compte de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. La reconstruction des principes de structuration de la formation saisit la manière dont les filières de formation envisagées se positionnent à l'intérieur de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle et évalue la portée des réformes récentes dans la formation post-obligatoire.

#### 4.1.1 La distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle

La distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle systématise officiellement la formation post-obligatoire. Le secondaire II distingue essentiellement la formation gymnasiale de la formation professionnelle duale. Les écoles professionnelles en école à plein temps et les écoles de commerce rentrent en ligne de compte dans la formation professionnelle, alors que l'école de culture générale complète l'offre de la formation générale. Le tertiaire reproduit la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle en termes de débouchés de l'une plutôt que de l'autre catégorie de référence. Les Hautes écoles se profilent comme les débouchés de la formation générale, alors que les HES et la formation professionnelle supérieure représentent les débouchés de la formation professionnelle (Wolter et al., 2014 : 171-172). L'école de culture générale débouche cependant aussi dans les HES et la formation professionnelle supérieure. Les HES et la formation professionnelle supérieure se profilent, par ailleurs, dans l'offre de formation du tertiaire pour le caractère pratique de la formation, alors que les Hautes écoles revendiquent un profil théorique. L'exigence de compléments de formation dans la transition vers la formation respective du tertiaire atteste la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. Le système Bachelor-Master qui favorise la transition entre les Hautes écoles et les HES témoigne cependant de la volonté politique d'un rapprochement entre les deux catégories de référence. Le secondaire I repose également sur la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. Les curricula renvoient en fait à la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle (Jenzer, 1998 : 63-67). Le curriculum à exigences élargies prépare pour la transition vers la formation générale et les écoles professionnelles à plein temps, alors que le curriculum à exigences de base anticipe la transition vers la formation professionnelle duale. Le traitement différencié de ces curricula dans le cadre du recrutement des filières de formation du secondaire II formalise la distinction entre la formation générale et la formation professionnelle. La volonté politique d'une école « unique » (Ibid. : 78-80), qui se réalise surtout dans le modèle intégratif, mais en partie aussi dans le modèle coopératif, mitige seulement l'empreinte de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. La finalité explicitement populaire de la formation du primaire évite, par contre, toute forme de différenciation (Ibid. : 62-63). La distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle structure, en définitive, le parcours de formation de la fin du primaire jusqu'à la fin du tertiaire.

Même si la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle systématise officiellement la formation post-obligatoire, ni l'une ni l'autre ne fait l'objet d'une définition formelle. Ni la législation sur la

formation professionnelle, ni la législation sur la formation générale, ni, non plus, les institutions de la gouvernance du système éducatif suisse (cf. SEFRI, CDIP) ne définissent, formellement, la formation générale et la formation professionnelle. La systématisation officielle de la formation post-obligatoire repose, en définitive, sur l'institutionnalisation du contenu de la formation. Le contenu généraliste définit, par conséquent, la catégorie de la formation générale, alors que le contenu professionnel définit la catégorie de la formation professionnelle. La seule référence au contenu de la formation soulève cependant inévitablement des incongruences dans la systématisation officielle de la formation post-obligatoire. La diversification du contenu de la formation complexifie en fait la systématisation des filières de formation.

La systématisation traditionnelle de la formation du secondaire II reconnaît dans la formation gymnasiale et dans l'école de culture générale la formation générale, alors que les autres filières de formation définissent la formation professionnelle. La maturité professionnelle rentre en ligne de compte dans la formation professionnelle en tant que complément à la formation professionnelle initiale (OFFT, 2011). La même logique vaut pour la maturité spécialisée qui complète la formation de l'école de culture générale. La systématisation de l'OFS des diplômes de la formation post-obligatoire diffère cependant déjà de la systématisation traditionnelle de la formation du secondaire II (OFS, 2011a). La formation professionnelle compte en fait seulement les CFC et les AFP, alors que la maturité professionnelle fait partie des diplômes de la formation générale. L'incongruence résulte de la perspective de l'une et de l'autre source. L'OFS tient compte, en définitive, du contenu de la formation et non de l'imbrication institutionnelle. Le contenu de la maturité professionnelle est en fait essentiellement de nature généraliste. La maturité spécialisée échappe cependant à cette reconversion. Le contenu de la maturité spécialisée est en fait surtout de nature professionnel, mais le diplôme rentre en ligne de compte toujours dans l'offre de la formation générale. La distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle manifeste des incongruences également dans le tertiaire. Les débouchés de la formation générale du secondaire II définissent la formation générale dans le tertiaire. Les Hautes écoles représentent, par conséquent, la formation générale du tertiaire, alors que les HES et la formation professionnelle supérieure définissent la formation professionnelle

□, 2011). La classification internationale (ISCED 1997) distingue la formation dans le tertiaire en deux secteurs (Wolter et al., 2014 : 168). Le secteur de la formation universitaire et de la formation professionnelle universitaire (qui a été dichotomisé sur la base des cycles du Bachelor et du Master avec l'introduction de la nouvelle classification internationale ISCED 2011) regroupe les Hautes écoles et les HES, alors que la formation professionnelle supérieure définit le deuxième secteur. Dans le premier cas, la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle dans le tertiaire reproduit l'état de la formation dans le secondaire II, alors que

dans le deuxième cas, les débouchés traditionnels de la formation générale et de la formation professionnelle définissent conjointement la formation générale dans le tertiaire. La formation professionnelle supérieure représente à elle seule la formation professionnelle. Les différences dans la systématisation officielle de la formation post-obligatoire rendent compte dans la pratique de l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle.

L'ambiguïté de la distinction entre la formation générale et la formation professionnelle résulte essentiellement de l'ouverture récente de la formation professionnelle à la formation générale (Kiener, 2008 : 256-258). La maturité professionnelle surtout a tranché avec la tradition de la formation professionnelle. Ce complément de formation présente en fait un contenu généraliste, avec des exigences scolaires similaires à celles de la maturité gymnasiale, et ne prévoit aucun contrat d'apprentissage (Ibid. : 257). La formation générale ouvre cependant en même temps aussi à la formation professionnelle. L'école de culture générale propose notamment un contenu généraliste, mais avec des orientations professionnelles spécifiques. Les HES reproduisent également cette logique d'hybridation de la formation post-obligatoire (Kiener, 2011 ; Graf, 2013). Le contenu largement généraliste de la formation mitige en fait la référence traditionnelle des HES à la formation professionnelle. La concurrence de plus en plus marquée entre la formation générale et la formation professionnelle témoigne également de la frontière désormais poreuse entre les deux catégories de référence de la systématisation de la formation post-obligatoire (Kiener et al., 2004). La formation professionnelle avec la maturité professionnelle concourt en fait avec le gymnase pour les meilleurs étudiants issus du secondaire I, alors que l'école de culture générale et la formation professionnelle dans le domaine socio-sanitaire puisent dans le même public. Le tertiaire ne fait pas exception à cette concurrence. Les HES s'adressent en principe à un public différent de celui des Hautes écoles, mais les gymnasiens se dirigent désormais aussi de plus en plus vers la formation professionnelle universitaire. L'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle soulève inévitablement l'enjeu du dépassement de ces deux catégories de référence qui structurent la formation post-obligatoire (Criblez, 2002 : 35-38). La référence exclusive à la finalité de la formation permettrait notamment de dépasser l'ambivalence du contenu de la formation.

La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps évalue l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. La reconstruction des principes de structuration des filières de formation envisagées répond à des questions telles que les suivantes. Comment les filières de formation envisagées se positionnent-elles à l'intérieur de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle ? Dans quelle mesure le gymnase et l'école de culture générale rentrent-ils en ligne de compte dans la formation générale ? Dans quelle mesure les écoles

professionnelles à plein temps et l'école de commerce rentrent-elles en ligne de compte dans la formation professionnelle ? De quelle manière les filières de formation envisagées se profilent-elles dans le cadre de la nouvelle concurrence entre la formation générale et la formation professionnelle ?

#### 4.1.2 La formation professionnelle entre l'académisation et la consolidation de la formation

L'ambiguïté de la distinction entre la formation générale et la formation professionnelle se heurte avec la tradition de la formation post-obligatoire. La formation générale et la formation professionnelle ont structuré en fait longtemps distinctement la formation post-obligatoire (Kiener, 2005 : 487). L'interpénétration de ces deux catégories de référence résulte de réformes récentes. Les réformes de la formation professionnelle rendent compte de deux tendances explicites d'académisation et d'intégration de la formation (Waardenburg, 2011 ; Cortesi et Imdorf, 2013). L'académisation de la formation professionnelle se base sur la différenciation verticale de l'offre de formation, alors que la consolidation de la formation professionnelle repose sur la reconnaissance en tous points de la formation non réglementée à l'intérieur de la formation professionnelle initiale. Les deux tendances réformistes affectent la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle.

L'académisation de la formation professionnelle résulte essentiellement de la création des HES, conjointement avec l'introduction dans l'offre de formation du secondaire II de la maturité professionnelle. Les HES représentent en fait l'alternative professionnelle aux Hautes écoles, alors que la maturité professionnelle se profile comme l'alternative professionnelle à la maturité gymnasiale. L'intervention de l'Etat a été rendue nécessaire, au début des années 1990, pour répondre aussi bien à la réduction du nombre des effectifs de la formation professionnelle, parallèlement à l'augmentation exponentielle de la formation générale, qu'à l'exigence d'une spécialisation de l'offre de formation (Borkovsky et Gonon, 1996 : 9-13). La création des HES visait en fait la revalorisation de la formation professionnelle, à travers l'offre d'une formation spécialisée, similaire à la formation universitaire. L'introduction de la maturité professionnelle répondait, par contre, à l'exigence d'un trait d'union entre la formation professionnelle initiale et la nouvelle formation professionnelle universitaire. La maturité professionnelle naît précisément de la reconversion de la formation déjà existante de « l'école moyenne professionnelle » (cf. le terme *Berufsmittelschule*), qui faisait partie de la formation professionnelle initiale, mais qui n'assurait strictement aucune qualification (Kiener et Gonon, 1998 : 7-8). La formation consistait en fait dans un approfondissement généraliste pour des professionnels qualifiés dans l'optique de préparer des futurs cadres. La maturité professionnelle a été reconnue rapidement comme la certification formelle

nécessaire pour accéder à la nouvelle formation professionnelle universitaire. Le contenu généraliste et la forte sélectivité de la formation rapprochent en fait la maturité professionnelle de la maturité gymnasiale et légitiment les HES comme l'alternative professionnelle aux Hautes écoles. L'académisation de la formation professionnelle à travers la maturité professionnelle et les HES rend compte, en définitive, d'une sorte de réadaptation de la formation générale à la formation professionnelle, qui alimente l'ambiguïté de la distinction essentielle entre les deux catégories de référence.

Les réformes récentes visent en même temps aussi la consolidation de la formation professionnelle. La nouvelle Loi sur la formation professionnelle surtout a assuré cette consolidation de la formation, à travers la reconnaissance aussi bien de la formation professionnelle initiale traditionnelle que de toute une série de filières de formation non réglementées sur le plan national (Cortesi et Imdorf, 2013 : 97). La nouvelle certification de l'AFP reconnaît notamment la formation professionnelle initiale raccourcie. La nouvelle Loi sur la formation professionnelle reconnaît aussi l'école de commerce comme une école professionnelle à plein temps en tous points. La nouvelle certification du CFC confirme la reconnaissance de l'école de commerce. L'implémentation du CFC d'employé de commerce a appelé inévitablement l'école de commerce, qui était proche de la formation générale, à une réforme profonde dès la fin des années 2000. Parmi les filières de formation non réglementées reconnues par la nouvelle Loi sur la formation professionnelle s'insèrent aussi les filières de formation socio-sanitaires. La formation socio-sanitaire était notamment de compétence cantonale et comptait quelques 140 différentes filières de formation, qui étaient organisées surtout en école à plein temps (Kiener et al., 2004 : 15-17). La consolidation de la formation professionnelle atteste, en définitive, la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, mais l'intégration de toutes ces filières de formation auparavant proches de la formation générale diversifie l'offre de la formation professionnelle initiale.

La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps évalue la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, mais apprécie également la portée des réformes récentes dans la formation professionnelle. La reconstruction des principes de structuration des filières de formation envisagées répond à des questions telles que les suivantes. Comment les réformes récentes de la formation professionnelle ont-elles été implémentées à l'intérieur des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce ? Dans quelle mesure ont-elles académisé la formation des deux filières de formation ? Dans quelle mesure ont-elles consolidé la formation professionnelle ? Et dans le cas de l'école de commerce, dans quelle mesure la reconnaissance en tous points de la formation professionnelle initiale a-t-elle modifié les coordonnées de la formation ? La transformation s'est-elle faite en rupture avec le passé ou dans la continuité ?



#### 4.1.3 La formation générale entre la différenciation et la professionnalisation de la formation

Les réformes récentes de la formation générale touchent distinctement le gymnase et l'école de culture générale. Les deux filières de formation ne répondent pas en fait à un cadre juridique fédéral unique, mais reposent essentiellement sur des cadres juridiques cantonaux séparés. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), en tant qu'institution de coordination, formalise les directives de la formation sur le plan national dans le cadre d'accords inter-cantonaux, de recommandations et de déclarations (CDIP, 2008). L'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle résulte principalement de la pénétration de la formation générale dans la formation professionnelle, mais les réformes de la formation générale revendiquent également dans une certaine mesure des niches de formation de la formation professionnelle. Le gymnase pointe surtout sur la différenciation de la formation. L'école de culture générale mise, par contre, sur la professionnalisation de la formation. La différenciation de la formation gymnasiale rend compte de l'accroissement de l'offre de formation, alors que la professionnalisation de l'école de culture générale se traduit dans l'organisation du contenu généraliste sur la base de diverses orientations professionnelles.

La massification de la formation gymnasiale dans les dernières décennies résulte surtout de la différenciation de la formation. L'accroissement de l'offre de formation s'est accompagné en fait d'une augmentation marquée du taux d'étudiants. Jusqu'à la fin des années 1950, la formation gymnasiale regroupait entre 3% et 5% des jeunes d'une cohorte (Criblez, 2014 : 33). Les curricula de base reconnus sur le plan national n'étaient que trois (le « classique » (A) se concentrant sur les langues anciennes, le « littéraire » (B) avec le latin et une deuxième langue étrangère et le « scientifique » (C) approfondissant les sciences naturelles et les mathématiques). A partir des années 1960, la formation gymnasiale a vécu cependant une expansion progressive. L'exigence économique d'une relève de jeunes hautement qualifiés et le discours politique sur la démocratisation de la formation ont sollicité en fait l'ouverture de la formation gymnasiale à des franges de la population discriminées jusqu'à ce moment-là (Ibid. : 34). La formation gymnasiale subit notamment deux réformes profondes entre la fin des années 1960 et le début des années 1970. Dans un premier moment, l'accent mis sur l'implémentation du gymnase de courte durée a favorisé la décentralisation de la formation. Dans un deuxième moment, l'offre de formation a été élargie grâce à la reconnaissance sur le plan national du curriculum de base « linguistique » (D) comportant trois langues étrangères et de celui « économique » (E) proposant l'économie et le droit. La volonté politique de différenciation de la formation se réalise également dans l'individualisation du curriculum de base de la dernière réforme datant de la deuxième moitié des années 1990. La nouvelle formation gymnasiale repose en fait sur l'articulation de

disciplines fondamentales avec des options spécifiques et des options complémentaires. L'option spécifique définit l'orientation du curriculum de base. L'individualisation du curriculum de base résulte de l'exigence d'une formation qui puisse satisfaire les intérêts des jeunes et qui prépare le mieux possible pour la transition vers la formation spécialiste du tertiaire (Ramseier et al., 2005 : 46-47). L'interdisciplinarité et le développement des compétences transversales également à la base de la dernière réforme relèvent de la même visée. La différenciation de la formation propre aux réformes de la formation gymnasiale dans les dernières décennies se réalise toujours en continuité avec les coordonnées traditionnelles de la formation. La massification de la formation gymnasiale s'accompagne cependant inévitablement d'une inflexion du caractère élitaire de la formation. Les nouvelles filières de formation dans le secondaire II, qui anticipent la nouvelle formation professionnelle universitaire, infléchissent également le prestige de la formation gymnasiale (Criblez, 2000). Le gymnase se retrouve ainsi face à l'exigence désormais de redéfinir sa position à l'intérieur de l'offre de la formation post-obligatoire. La différenciation de la formation gymnasiale n'affecte, en définitive, que marginalement la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, dans la volonté de spécialisation de la formation, de moins en moins à caractère néo-humanistique, mais axée sur la préparation pour la formation qualifiante du tertiaire (Jenzer, 1998 : 142-144 ; Criblez 2011).

L'école de culture générale met manifestement en cause, par contre, la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. L'école de degré diplôme, dont l'école de culture générale reprend l'hérédité, naît de l'exigence d'une alternative à l'école moyenne professionnelle (cf. chapitre 4.1.2) dans les professions de la santé et du social, qui n'étaient pas réglementées par la Confédération (Criblez, 2002 : 33-35). Le contenu de la formation était essentiellement généraliste, mais avec la finalité de la préparation pour la formation professionnelle supérieure. L'école de degré diplôme rentrait dans l'offre de la formation générale (Kiener, 2008 : 252). La transition vers l'école de culture générale a été rendue nécessaire dès la fin des années 1990 avec la réorientation de la formation professionnelle supérieure dans les professions surtout de la santé et du social, mais aussi de la pédagogie et de l'art, vers les HES (Battaglia et Pfister, 2012 : 11-13). La revendication de plus en plus élargie de la maturité professionnelle en tant que condition d'accès à la nouvelle formation professionnelle universitaire soulevait en fait inévitablement l'exigence d'une réorganisation également de l'école de degré diplôme. Le contenu de la formation n'était plus en mesure de légitimer la transition vers les HES. Le nouveau règlement sur l'école de culture générale entra dès lors en vigueur en 2003. La nouvelle filière de formation comprenait désormais trois années et délivrait un certificat d'école de culture générale. Dès le départ la CDIP avait conçu également une maturité spécialisée, délivrée à la suite d'un complément de formation d'une année, mais l'affirmation de cette formation complémentaire

s'est réalisée seulement dans un deuxième temps au fur et à mesure que les HES demandaient, formellement, un certificat de maturité. L'école de culture générale réorganise, en définitive, l'école de degré diplôme sous une forme nouvelle et propose un contenu généraliste élargi. Le contenu généraliste est cependant toujours axé sur la préparation pour la formation professionnelle supérieure ou les HES. Les orientations professionnelles des curricula de base rendent compte explicitement de cette fonction préparatoire de la formation. La professionnalisation de l'école de culture générale confirme ainsi toute l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. Le contenu généraliste se décline en fait toujours en termes professionnels. Les débouchés de l'école de culture générale, qui sont propres à la formation professionnelle, confirment également l'ambivalence de la formation.

La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps apprécie également la portée des réformes récentes dans la formation générale. La reconstruction des principes de structuration des filières de formation envisagées répond à des questions telles que les suivantes. De quelle manière la différenciation de la formation a-t-elle affecté le profil traditionnel du gymnase ? Comment le gymnase se profile-t-il face à la concurrence avec les nouvelles filières de formation de la formation post-obligatoire (surtout la maturité professionnelle) ? Et dans le cas de l'école de culture générale, dans quelle mesure la formation s'est-elle professionnalisée ? Comment l'école de culture générale se profile-t-elle face à la concurrence avec la formation professionnelle ?

#### 4.2 Les traditions de formation en Suisse

La différenciation cantonale de la formation résulte de l'organisation fédéraliste de l'Etat suisse. Le principe fédéraliste réalise en fait la volonté politique d'une organisation décentralisée de l'Etat qui tient compte de la situation régionale spécifique. Le fédéralisme assure, en définitive, l'expression du particularisme régional. La différenciation cantonale de la formation rend compte ainsi également des différentes traditions de formation en Suisse. Ces traditions de formation calquent les frontières linguistiques du pays. L'offre de formation en Suisse romande et italienne rend compte en fait d'une sorte d'affinité académique, alors qu'en Suisse alémanique indique une affinité professionnelle.

La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps tient compte des spécificités cantonales. La reconstruction des principes de structuration des filières de formation envisagées reconstruit plus généralement aussi les traditions

de formation en Suisse. L'analyse comparative de ces principes de structuration évalue également la pertinence de ce Röstigraben<sup>10</sup> éducatif.

#### 4.2.1 Le fédéralisme de la formation

Le principe fédéraliste organise l'Etat suisse. L'organisation de l'appareil étatique est partagée en fait entre la Confédération, les cantons et les communes. Le fédéralisme rend compte de la volonté politique d'une organisation des affaires publiques en mesure de répondre à la situation spécifique des réalités régionales. Le principe de subsidiarité dans l'organisation de l'appareil étatique réalise le particularisme régional à l'intérieur d'une suprastructure nationale (ou cantonale) cohérente. L'organisation de la formation en Suisse est essentiellement de compétence cantonale (Kiener et Gonon, 1998 ; Rosemund, 2011). Les autorités cantonales sont en fait responsables de la mise en œuvre de la formation. La gouvernance de la formation rend compte, par contre, d'une configuration d'acteurs cantonaux et nationaux. L'autonomie cantonale est soumise en fait toujours à l'exigence de coordination de la formation sur le plan national. Les autorités cantonales font toujours référence à des directives générales qui sont élaborées à l'intérieur de différentes institutions de coordination nationales. La configuration d'acteurs impliqués dans la gouvernance de la formation et les responsabilités respectives de ces acteurs varient de la formation générale à la formation professionnelle.

La gouvernance de la formation générale dans le secondaire II est principalement de compétence cantonale (Wolter et al., 2014 : 141-165). Les Départements cantonaux de l'instruction publique sont en fait responsables de la définition de la formation.<sup>11</sup> Les autorités cantonales définissent les directives spécifiques sur la structure, l'organisation, le contenu, la régulation de la formation. Les législations cantonales codifient ces directives spécifiques de la formation. L'application des directives spécifiques de formation et du plan de formation cadre est aussi de compétence des autorités cantonales. La CDIP est, par contre, l'institution de coordination principale sur le plan national. Les 26 directeurs cantonaux de l'instruction publique dans le cadre de la CDIP définissent en fait en concertation les directives générales de la formation. En particulier, la CDIP détermine les paramètres fondamentaux du système éducatif (les structures, les objectifs, les

---

<sup>10</sup> La métaphore du Röstigraben rend compte du fossé culturel entre les parties francophone et germanophone du pays. La partie italophone rentre cependant également en ligne de compte. Le Tessin présente en fait la même affinité académique de la Suisse romande.

<sup>11</sup> Les Départements cantonaux de l'instruction publique sont responsables aussi de la définition et de la mise en œuvre de la formation obligatoire. La CDIP coordonne également les autonomies cantonales. La définition et la mise en œuvre de la formation dans le tertiaire est, par contre, plus diversifiée (cf. Griessen et Braun, 2010). Les instituts de formation disposent en fait d'une large marge de manœuvre. La législation cantonale règle la formation dans les Universités et les HES, alors que la législation fédérale règle la formation dans les Ecoles polytechniques fédérales et dans la formation professionnelle supérieure.

certificats), assure la mobilité inter-cantonale et reconnaît les certificats sur le plan national (CDIP, 2008). Les travaux de coordination se résolvent dans différents instruments qui orientent les autorités cantonales. Les accords inter-cantonaux ont valeur contraignante pour ces cantons qui ratifient le texte, alors que les recommandations et les déclarations orientent les autorités cantonales. La gouvernance cantonale de la formation générale est à l'origine des différences marquées d'un canton à l'autre du gymnase et de l'école de culture générale. L'offre des options spécifiques et des options complémentaires, l'articulation entre les disciplines fondamentales, l'option spécifique et l'option complémentaire, la transition du secondaire I, les procédures et les critères de sélection à l'entrée et à l'intérieur de la formation ne sont que quelques coordonnées de la formation gymnasiale qui varient d'un canton à l'autre. L'offre des deux configurations de formation, de longue et de courte durée, varie aussi d'un canton à l'autre. L'offre des curricula de base de l'école de culture générale n'est pas, non plus, équivalente dans tous les cantons. La différenciation cantonale de la formation concerne également la structure et le contenu disciplinaire des curricula de base, le recrutement et la qualification de l'école de culture générale.

La gouvernance de la formation professionnelle initiale est, par contre, de compétence principalement fédérale (Wolter et al., 2014 : 117-139). Le SEFRI est en fait responsable de la définition de la formation professionnelle initiale, ainsi que de la formation professionnelle supérieure. Les autorités fédérales définissent les directives générales sur la structure, l'organisation, le contenu et la qualification de la formation. La législation fédérale codifie ces directives générales. La définition des directives spécifiques sur la structure, l'organisation, le contenu et la qualification de la formation professionnelle initiale est, par contre, de compétence des Organisations du monde du travail (Ortra). Les Ortra élaborent en fait les Ordonnances sur la formation spécifique et un plan de formation cadre (SEFRI, 2014). Le SEFRI évalue les propositions des Ortra et édicte les directives spécifiques qui règlent la formation. La mise en œuvre de la formation professionnelle initiale est, par contre, de compétence cantonale. Le Département de l'instruction publique et le Département de l'économie et de l'emploi sont les institutions responsables sur le plan cantonal de l'application de différentes directives sur la formation. La mise en œuvre de la partie scolaire de la formation professionnelle initiale dans les écoles professionnelles est de compétence des autorités cantonales. Les autorités cantonales reconnaissent l'adéquation du plan de formation des instituts scolaires. Les cantons décident aussi de l'adéquation de la partie pratique proposée dans les écoles professionnelles à plein temps. Le recrutement dans les écoles professionnelles à plein temps est également reconnu par les autorités cantonales.<sup>12</sup> La formation

---

<sup>12</sup> Les écoles professionnelles dans le cadre du système dual ne présentent aucune procédure de sélection. La condition à remplir est un contrat d'apprentissage reconnu par les autorités cantonales. Le recrutement est de compétence des entreprises formatrices, qui définissent les procédures de sélection de façon autonome et sans contrôle des autorités cantonales. Néanmoins

professionnelle en école à plein temps repose dès lors sur les directives fédérales, mais la définition spécifique de la structure, de l'organisation, du contenu et de la régulation de la formation dépend largement des autorités cantonales. La partie pratique de la formation professionnelle duale est, par contre, sous la responsabilité des entreprises formatrices. Les cantons sont responsables en fait de la surveillance à l'intérieur des entreprises formatrices, mais ne décident pas de l'adéquation de la partie pratique. La gouvernance fédérale de la formation professionnelle initiale mitige inévitablement les différences cantonales. La structure, l'organisation, le contenu et la qualification de la formation professionnelle initiale varient sensiblement d'une profession à l'autre, mais relativement peu d'un canton à l'autre. La formation professionnelle en école à plein temps rend compte cependant également d'une empreinte cantonale en accord avec la marge de manœuvre des cantons dans la définition de la formation.

La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps interroge les spécificités cantonales. La reconstruction des principes de structuration des filières de formation envisagées répond à des questions telles que les suivantes. De quelle manière le gymnase et l'école de culture générale varient-elles d'un canton à l'autre ? De quelle manière les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce varient-elles d'un canton à l'autre ? Dans quelle mesure la différenciation cantonale de la formation est-elle factuelle ? Et dans quelle mesure est-elle également normative ?

#### 4.2.2 Le Röstigraben éducatif

La différenciation cantonale de la formation rend compte des différentes traditions de formation en Suisse. Or, l'enjeu des traditions de formation dans le panorama national n'a pas fait l'objet d'études spécifiques. La référence à deux traditions de formation, ou à deux cultures de formation, est cependant souvent évoquée lors de la reconstruction des différences régionales entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique.<sup>13</sup> La reconstruction des spécificités régionales rend compte en fait de différentes affinités à l'égard de la formation (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 40). La Suisse romande et italienne manifestent une affinité pour la formation académique (ou la formation en milieu scolaire), alors que la Suisse alémanique exprime plutôt une affinité pour la formation professionnelle (ou la

---

les écoles professionnelles jouent un rôle indirect dans la définition des procédures de sélection des entreprises formatrices. Cette influence indirecte se concrétise lorsque les entreprises prévoient des évaluations scolaires internes, qui sont élaborées notamment en collaboration avec les enseignants des écoles professionnelles, et quand les écoles professionnelles communiquent aux maîtres responsables de la formation pratique les exigences minimales à atteindre (Imdorf, 2009 : 409). Les écoles professionnelles à plein temps organisent, par contre, des procédures de sélection, à l'instar des entreprises formatrices, qui font l'objet du contrôle des autorités cantonales.

<sup>13</sup> Les études évoquées dans ce chapitre ne sont que quelques-unes parmi ces analyses transversales (comparatives) de la formation en Suisse qui reconnaissent (le plus souvent très vaguement) une distinction essentielle entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique.

formation en entreprise). Ces différentes affinités à l'égard de la formation s'expriment aussi bien dans l'offre de formation cantonale que dans les choix de formation des jeunes issus de la formation obligatoire.

L'affinité de la Suisse romande et italienne pour la formation académique se révèle surtout dans l'importance de la formation professionnelle en école à plein temps (Rudin, 1999 : 24). Les écoles professionnelles à plein temps et les écoles de commerce sont en fait largement répandues dans les parties francophone et italophone du pays, alors que l'offre de formation dans la partie germanophone s'avère nettement moins développée. Tous les cantons romands et le Tessin offrent la possibilité d'une formation professionnelle en école à plein temps, alors qu'une telle possibilité manque complètement dans certains cantons alémaniques (OFS, 2011b). La présence de jeunes à l'intérieur d'une formation professionnelle en école à plein temps aussi varie sensiblement entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique. Le taux d'étudiants dans une formation professionnelle en école à plein temps dans les cantons romands et dans le canton du Tessin en 2010 s'atteste notamment bien au-dessus de 15%, jusqu'à presque 50% dans le canton de Genève, alors que les cantons alémaniques, à l'exception du canton de Bâle-Campagne, se situent au-dessous de 10%, avec des réalités cantonales démographiquement importantes comme Argovie, Zurich et Saint-Gall qui n'atteignent pas 4% (OFS, 2014). Spéculairement, les jeunes à l'intérieur d'une formation professionnelle duale sont nettement plus nombreux dans les cantons alémaniques. Le nombre élevé des jeunes à l'intérieur d'une formation professionnelle en école à plein temps en Suisse romande et italienne s'accorde évidemment avec l'offre élargie de places de formation, mais répond aussi à une représentation valorisée de la formation en milieu scolaire (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 36-46). De la même manière, le monopole de la voie duale en Suisse alémanique résulte de la valorisation de la formation en entreprise.

La formation générale confirme l'affinité de la Suisse romande et italienne pour la formation académique. Les écoles de culture générale sont en fait plus répandues dans les parties francophone et italophone du pays que dans la partie germanophone. Proportionnellement, les cantons romands présentent en fait deux fois plus d'instituts scolaires (OFS, 2011b). En plus, l'offre de formation est assurée dans tous les cantons romands et dans le canton du Tessin, alors qu'une telle alternative manque dans certains cantons alémaniques. Les jeunes à l'intérieur d'une école de culture générale sont également nettement plus nombreux en Suisse romande. Les cantons romands s'attestent généralement en 2010 bien au-dessus de 5%, alors que la plupart des cantons alémaniques se situent entre 1% et 4% (OFS, 2011a). Le nombre élevé des jeunes à l'intérieur d'une école de culture générale dépend évidemment de l'offre de formation élargie, mais aussi de l'histoire de la formation en Suisse romande. L'école de culture générale compte en fait sur une certaine tradition en Suisse romande, alors qu'en Suisse alémanique l'offre de formation s'est affirmée successivement

(Criblez, 2002 : 34). L'offre de gymnases est, par contre, pareillement développée dans le panorama national. L'exigence historique d'une offre capillaire de la formation gymnasiale sur le territoire cantonal est à l'origine notamment de l'évolution similaire du nombre des effectifs (Eberle et Brüggengbrock, 2013 : 39-40). La distribution des instituts scolaires est en fait comparable entre les cantons avec une taille démographique similaire (OFS, 2011b). Le taux d'étudiants dans la formation gymnasiale varie cependant sensiblement entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique. Les cantons alémaniques, à l'exception des cantons de Bâle-Campagne, Schwyz, Nidwald et Obwald, affichent en 2010 des taux plus bas que dans les cantons romands et dans le canton du Tessin, avec les extrêmes, Genève (43,9%) et Saint-Gall (10,9%), présentant une différence en pourcentage de plus de 30 points (OFS, 2011a). La raison de ces écarts entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique réside principalement dans l'idéalisation de la formation gymnasiale (Eberle et Brüggengbrock, 2013 : 40). La formation gymnasiale apparaît en fait comme un « must » dans les parties francophone et italophone du pays (PGYM, 2008 : 86). Cette idéalisation de l'offre de formation se conjugue évidemment avec la représentation valorisée de la formation académique.

La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps évalue les différentes traditions de formation qui caractérisent la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique. La reconstruction des principes de structuration des filières de formation envisagées répond à des questions telles que les suivantes. De quelle manière les différentes affinités entre les régions linguistiques du pays s'expriment-elles dans les filières de formation envisagées ? De quelle manière et dans quelle mesure les différentes affinités entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique structurent-elles l'offre de formation cantonale ? Mais en plus général, en quoi consistent ces différentes affinités ?



## Partie II

### Cadre théorique

## 5. L'arrière-plan théorique de l'analyse sociétale

Le chapitre suivant retrace la référence théorique de l'analyse sociétale. L'analyse sociétale représente en fait l'arrière-plan théorique de la présente dissertation et dont découle le cadre théorique qui opérationnalise la reconstruction des filières de formation envisagées (cf. chapitre 6). Cette référence théorique vise plus généralement la modélisation de la réalité sociale à travers notamment la reconstruction de ces normes, valeurs et principes qui se retrouvent d'une manière ou d'une autre dans toute expression matérielle et immatérielle de la réalité sociale même. De la même manière, la reconstruction de l'offre de la formation en école à plein temps présuppose l'analyse normative des expressions matérielles et immatérielles de l'institution scolaire. Les postulats de l'analyse sociétale rendent compte de la pertinence d'une telle référence théorique. Le paradoxe de la comparabilité du non comparable atteste la comparabilité de n'importe quelle catégorie d'analyse. L'articulation du « macro » et du « micro » rend compte de la cohérence entre les différentes dimensions de l'objet d'analyse. La dialectique de l'acteur et de l'espace confirme leur interdépendance structurelle. La dialectique du statique et du dynamique souligne le caractère évolutif de l'objet d'analyse. La dialectique du « local » et du « global » rend compte de cette matrice de sens commune qui est à la base de la structuration de l'objet d'analyse. L'analyse sociétale appliquée à l'institution scolaire est à l'origine de diverses études comparatives des systèmes éducatifs nationaux. Ces études comparatives des systèmes éducatifs nationaux visent essentiellement la restitution de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de l'institution scolaire sous la forme de différents modèles. L'exigence de l'analyse sociétale de modélisation de l'institution scolaire se traduit également dans l'élaboration de toute une série de concepts théoriques qui rendent compte de cette modélisation. Le cadre théorique développé dans les travaux de Verdier (cf. chapitre 5.2) surtout propose des concepts théoriques qui se révèlent analytiquement très versatiles.

### 5.1 L'analyse sociétale et l'offre de la formation en école à plein temps

La présente dissertation vise la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation anticipe la systématisation de l'offre de formation. L'analyse se concentre sur les principes de structuration de l'institution scolaire. La reconstruction des principes de structuration des filières de formation envisagées réalise la perspective normative de l'analyse. Les normes, les valeurs et les principes à la base de l'institution scolaire se conjuguent en fait avec ces principes de structuration. Le résultat de la reconstruction normative des filières de formation envisagées est l'élaboration d'un portrait pour chacune d'entre elles. La difficulté de cet exercice analytique se résume dans deux enjeux majeurs. Premièrement, la reconstruction normative des filières de formation envisagées

présuppose l'analyse articulée de la complexité sociale, politique et institutionnelle qui structure l'institution scolaire. L'institution scolaire repose en fait sur des finalités (la formation de l'individu-citoyen et de l'homo oeconomicus, l'intégration à et de la société, etc.), des principes de justice (la méritocratie, l'égalité de traitement, etc.), ainsi que des procédures de jugement (l'évaluation des performances scolaires, des compétences, etc.) (Bernard, 2009 : 41). La modulation de ce cadre normatif oriente la structuration de l'institution scolaire. Les normes, les valeurs et les principes à la base de l'institution scolaire puisent dans la réalité sociale. L'institution scolaire est notamment une construction sociale. Les composantes sociales se réalisent à travers un processus politique qui mobilise des acteurs différents (les acteurs politiques, les acteurs économiques et les acteurs éducatifs). Ce processus politique de construction sociale de l'institution scolaire est à l'origine de toute une série de formes matérielles (la structure, l'organisation, le contenu, la régulation de la formation, etc.) qui rendent compte de la réalité institutionnelle. Les filières de formation envisagées se réalisent dans cette articulation entre le social, le politique et l'institutionnel. En outre, l'articulation entre le social, le politique et l'institutionnel n'est pas statique. L'institution scolaire est en fait dans une logique de (ré)ajustement continu. Les filières de formation envisagées résultent d'une évolution qui est toujours en cours des différentes conceptions sociales de la place de l'école dans la société (Ibid. : 40). La constellation des acteurs responsables du processus de construction sociale de l'institution scolaire varie également dans le temps. Les formes matérielles de l'institution scolaire réalisent cette évolution du contexte socio-politique dans le cadre de différentes réformes. La reconstruction normative des filières de formation envisagées comporte, en définitive, la relecture cohérente de l'articulation entre les différentes composantes sociales, politiques et institutionnelles qui structurent l'institution scolaire dans une perspective évolutive. Deuxièmement, la reconstruction normative des filières de formation envisagées prévoit l'élaboration d'un portrait pour chacune d'entre elles, qui soit standardisé, dans l'optique d'une analyse comparative. Ce portrait généralise les spécificités sociales, politiques et institutionnelles à la base de chaque filière de formation. L'analyse des spécificités sociales, politiques et institutionnelles de chaque filière de formation, dans la différenciation cantonale de la formation, ainsi que des instituts scolaires, doit être en mesure en fait de restituer la cinquième essence des filières de formation envisagées dans une perspective nationale.

Le cadre théorique qui guide la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation doit assurer, en définitive, le maniement de la complexité sociale, politique et institutionnelle, qui (ré)définit les filières de formation envisagées, et d'en restituer les spécificités sous la forme d'un portrait. La flexibilité analytique du cadre théorique s'avère, par conséquent, la condition essentielle, sans laquelle la reconstruction normative des filières de formation envisagées serait impossible. La référence théorique adéquate dans ce cas apparaît

l'analyse sociétale.<sup>14</sup> L'analyse sociétale de l'institution scolaire tient compte en fait de la complexité sociale, politique et institutionnelle de l'organisation éducative (la filière de formation, le segment de formation, le système éducatif national, etc.) et vise la restitution de cette complexité sociale, politique et institutionnelle sous la forme d'un modèle (Buisson-Fenet, 2007 : 394-396 ; Bernard, 2009 : 47-48). La modélisation de l'organisation éducative se concentre sur l'articulation entre la représentation de la formation dans un contexte socio-politique donné et les différentes formes matérielles que cette représentation de la formation assume dans la réalité institutionnelle.

L'analyse sociétale vit l'essor dans les années 1970 dans le cadre du travail interdisciplinaire du Laboratoire d'Economie et de Sociologie de Travail (LEST) auprès de l'Université d'Aix-Marseille (Lallement, Maurice et Arndt, 2002 : 159). Le LEST s'est concentré dès le début sur l'analyse comparative des marchés de travail nationaux. Ces études comparatives internationales ont amené les chercheurs du LEST à l'élaboration des postulats théoriques qui sont à la base de l'analyse sociétale. L'analyse sociétale a été implémentée par la suite dans beaucoup d'autres domaines de recherche (les politiques publiques, la formation, le genre, etc.). Les postulats théoriques de l'analyse sociétale se résument dans un certain nombre de « paradoxes » (Maurice, 1998), que l'analyse sociétale manie, et qui rendent compte de la pertinence analytique de cette référence théorique.

Premièrement, le paradoxe de la « comparaison du non comparable » postule la comparabilité de n'importe quelle catégorie d'analyse. La référence théorique de l'analyse sociétale a été élaborée dans le cadre de l'analyse comparative de différents pays. L'acception traditionnelle de la comparabilité des catégories d'analyse présuppose l'existence d'une continuité entre un pays et l'autre. Les catégories d'analyse n'apparaissent pas comparables entre des pays, dont « la discontinuité culturelle forte » rend « toute comparaison « terme à terme » non pertinente » (Ibid. : 10). Or, le principe de la comparabilité n'est pas conçu dans l'analyse sociétale comme un problème à résoudre, ou une difficulté à surmonter, mais comme partie de l'analyse. La comparabilité entre les catégories d'analyse devient l'objet d'analyse. La non-comparabilité des catégories d'analyse confirme l'inexistence d'un système d'interactions sociétales partagé, alors que la comparabilité des catégories d'analyse fait ressortir précisément ce système d'interactions sociétales partagé. Le système d'interactions sociétales partagé rend compte de la matrice de sens commune qui est à la base des différentes catégories d'analyse. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation repose sur le paradoxe de la comparaison du non comparable dans

---

<sup>14</sup> La référence théorique de l'analyse sociétale rend compte cependant plutôt d'une démarche méthodologique que d'une théorie proprement dite (Maurice, 1998). L'analyse sociétale représente dès lors dans la présente dissertation l'arrière-plan théorique du cadre théorique. Le cadre théorique qui est utilisé pour la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation est en fait résumé dans les concepts clés développés par Verdier, qui propose une analyse sociétale de l'institution scolaire (cf. chapitre 8).

l'exigence de faire ressortir de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de chaque filière de formation ce système d'interactions sociétales partagé. Le système d'interactions sociétales partagé rend compte du cadre normatif à la base de chaque filière de formation.

Deuxièmement, l'articulation entre le « macro » et le « micro » postule la comparabilité des différentes dimensions de l'objet d'analyse. L'analyse sociétale se concentre en fait sur le processus de construction sociale de l'objet d'analyse, qui définit aussi bien le « macro » que le « micro ». Le « macro » et le « micro » reposent sur un processus de construction sociale unique. L'opposition entre le « macro » et le « micro » n'est qu'un « ensemble de relations en interdépendance, dans lesquels acteurs et espaces sont saisis dans leur rapport à la société » (Ibid. : 11). Les relations en interdépendance entre le « macro » et le « micro » rendent compte d'une cohérence entre les différentes dimensions de l'objet d'analyse. La cohérence entre les différentes dimensions de l'objet d'analyse relève de cette matrice de sens commune qui structure aussi bien le « macro » que le « micro ». La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation repose sur l'articulation entre le « macro » et le « micro » dans l'exigence d'une analyse pluridimensionnelle de l'institution scolaire. L'articulation entre la perspective institutionnelle (la filière de formation) et la perspective organisationnelle (les instituts scolaires) (cf. chapitre 7.2) repose sur cette cohérence entre les différentes dimensions de chaque filière de formation qui résulte de la matrice de sens commune les structurant. Or, la matrice de sens commune coïncide avec le cadre normatif à la base chaque filière de formation.

Troisièmement, la dialectique de l'acteur et de l'espace postule l'existence d'une relation structurante entre l'acteur et l'espace. La notion d'espace a une large étendue de signification et désigne essentiellement un espace d'investigation (l'espace d'organisation, l'espace industriel, l'espace d'innovation, l'espace de formation, etc.), qui structure les acteurs, et qu'ils structurent également (Ibid. : 13). La large étendue de la notion d'espace privilégie une analyse en termes de processus, ou de qualités des relations entre les acteurs. La notion d'acteur, « loin d'être définissable a priori et de manière substantive (comme donnée), est plutôt saisie dans sa capacité relationnelle et dans son appartenance à un espace (ou à des espaces) qui contribue à former son identité, tandis que cet espace est lui-même structuré par l'action (ou les stratégies) de l'acteur » (Ibid. : 14). Les acteurs et les espaces sont à saisir, en définitive, toujours dans leur relation d'interdépendance. La notion d'acteur n'est pas limitée à un sujet individuel, mais concerne également les catégories ou les groupes d'acteurs, et par extension les acteurs collectifs qui constituent une réalité organisationnelle (les services, les départements, les entreprises, etc.). L'acteur est aussi un acteur historique. La construction de l'acteur est à saisir en fait dans une perspective évolutive. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation repose sur la dialectique de l'acteur et de l'espace. Les filières de formation sont à

saisir en tant qu'acteurs collectifs dans l'espace de la formation. L'espace de la formation rend compte, en définitive, de cette complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de l'institution scolaire. L'analyse se concentre sur la reconstruction du processus de construction sociale des filières de formation envisagées dans la relation d'interdépendance avec l'espace de la formation. La reconstruction du processus de construction sociale de chaque filière de formation dans l'espace de la formation interroge aussi le cadre normatif qui guide ce processus de construction sociale. Le caractère historique des filières de formation envisagées soulève en outre l'exigence d'une réflexion qui tient compte de la perspective évolutive.

Quatrièmement, la dialectique du statique et du dynamique (de la synchronie et de la diachronie) postule le caractère contingent de l'acteur et de l'espace. L'acteur et l'espace reposent en fait toujours sur une sorte de stabilité relative. La situation contingente est aussi bien statique dans l'ici et le maintenant que dynamique dans sa perspective évolutive. L'analyse de l'acteur et de l'espace comporte la reconstruction de l'ici et du maintenant, mais ne peut pas se faire sans une réflexion historique. La reconnaissance du « caractère historique de la construction des acteurs et des espaces [comporte] la prise en compte de la temporalité (ou de l'historicité) des processus qui y contribuent [et] permet une meilleure intelligibilité des logiques économiques et sociales à l'œuvre, pouvant rendre compte aussi bien de leur relative stabilité que de leur dynamique de transformation » (Ibid. : 16). La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation repose sur la dialectique du statique et du dynamique. L'analyse des filières de formation envisagées se concentre sur l'ici et le maintenant, mais comporte également la contextualisation historique de cet ici et ce maintenant. Le cadre normatif qui guide le processus de construction sociale de chaque filière de formation est à saisir dans sa perspective évolutive.

Cinquièmement, la dialectique de la coordination « locale » et de la coordination « globale » (le paradoxe de l'effet sociétal) postule l'existence d'une similitude entre le local et le global qui repose sur l'effet sociétal. L'effet sociétal rend compte, en définitive, de cette matrice de sens commune (sociétale) qui structure l'acteur et l'espace. La dialectique de la coordination « locale » et de la coordination « globale » se conjugue avec l'articulation entre le « macro » et le « micro ». La cohérence entre les différentes dimensions de l'objet d'analyse rend compte en fait de cet effet sociétal. Le principe de la comparaison du non comparable repose également sur l'existence d'une matrice de sens commune qui est à saisir, ou non, à travers la comparaison des différentes catégories d'analyse. La référence au local et au global souligne l'exigence de modélisation de l'analyse sociétale. L'analyse sociétale rend compte en fait toujours « d'un processus de généralisation continue, prenant appui sur des expériences comparatives successives » (Ibid. : 22). L'analyse du particularisme propre au local assure la reconstruction de cette matrice de sens commune qui définit en plus général aussi

le global. Le processus de généralisation repose en fait sur les « relations d'interdépendance qui associent entre eux des systèmes (ou réseaux d'acteurs) et des formes organisationnelles ou institutionnelles » (Ibid. : 23). La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation incarne la dialectique de la coordination « locale » et de la coordination « globale ». L'analyse des spécificités sociales, politiques et institutionnelles cantonales, ainsi que des instituts scolaires, assure la reconstruction normative des filières de formation envisagées sur le plan national, voire régional. Autrement dit, l'analyse du particularisme cantonal, ainsi que des instituts scolaires, offre l'opportunité d'une lecture holistique de chaque filière de formation, en correspondance notamment avec la quête de cette matrice de sens commune, ou mieux de cet effet sociétal, qui définit pluridimensionnellement l'institution scolaire.

Les postulats théoriques de l'analyse sociétale confirment la pertinence analytique de cette référence théorique dans la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur des filières de formation envisagées. La flexibilité de l'analyse sociétale répond à l'exigence de maniement de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de chaque filière de formation. La finalité de l'analyse sociétale de reconstruction du processus de construction sociale de l'objet d'analyse assure également la reconstruction du cadre normatif qui oriente la structuration de chaque filière de formation. L'approche de l'analyse sociétale, qui mise sur la généralisation des spécificités de l'objet d'analyse, répond en outre à l'exigence de l'élaboration d'un portrait des filières de formation envisagées, qui soit standardisé, dans l'optique d'une analyse comparative.

## 5.2 L'analyse sociétale de l'institution scolaire

L'analyse sociétale a été implémentée dans beaucoup de domaines de recherche. La formation est un de ces domaines de recherche. L'analyse sociétale de l'institution scolaire a donné lieu surtout à des études comparatives des systèmes éducatifs nationaux.<sup>15</sup> Ces études comparatives des systèmes éducatifs nationaux confirment la pertinence analytique de l'analyse sociétale dans sa capacité de modélisation des différents contextes sociaux-politiques nationaux (Bernard, 2009). Les perspectives adoptées à l'égard de l'institution scolaire sont évidemment différentes, mais l'exigence de dépassement du particularisme en faveur d'une généralisation des spécificités nationales est partagée. La modélisation vise l'intelligibilité de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base du système éducatif national et favorise la comparaison entre les systèmes éducatifs nationaux. La finalité de l'analyse sociétale de

---

<sup>15</sup> Les quelques études évoquées ci-dessous ne veulent en aucune manière restituer la variété de la littérature scientifique dans le domaine de la formation qui repose sur l'analyse sociétale, mais rendre compte plutôt de l'exigence de modélisation de l'institution scolaire qui est propre à cette référence théorique.

reconstruction du processus de construction sociale des systèmes éducatifs nationaux se réalise en plus général dans la reconstruction des principes de structuration de l'institution scolaire. L'essai de modélisation des systèmes éducatifs nationaux se traduit souvent également dans l'élaboration de concepts théoriques, voire d'instruments analytiques<sup>16</sup>, qui rendent compte de ces principes de structuration de l'institution scolaire.

Maurice, Sellier et Silverstre (1982) sont les premiers à implémenter l'analyse sociétale dans le domaine de recherche de la formation. Les auteurs reconstruisent les systèmes éducatifs en France et dans la République fédérale allemande. L'analyse des systèmes éducatifs nationaux se conjugue avec l'analyse des marchés de travail nationaux, dans l'optique précisément d'une reconstruction de l'articulation et de la cohérence entre les deux structures. L'étude vise à saisir essentiellement le « processus de constitution des hiérarchies sociales et professionnelles [dans les marchés du travail nationaux] par une mise en rapport des formes de division du travail, d'organisation de l'appareil productif et des modes de socialisation des différentes catégories d'acteurs (travailleurs d'exécution, techniciens, cadres) par le système éducatif » (Tanguy et Maurice, 1984 : 67). La formation professionnelle dans la République fédérale allemande occupe une place prédominante dans le système éducatif et assure une certaine mobilité éducative (Ibid. : 67). Le modèle allemand de la formation professionnelle reconnaît l'importance de la formation en entreprise qui structure la transition des jeunes vers le marché du travail. Les entreprises, ainsi que le monde du travail, apparaissent comme des agents de la formation. L'articulation entre le système éducatif et le marché du travail est forte dans le modèle allemand, en correspondance avec l'institutionnalisation de la formation en entreprise de la formation professionnelle. Le modèle français de la formation professionnelle mobilise, par contre, essentiellement l'appareil scolaire qui valorise la formation générale (Ibid. : 68). La formation professionnelle n'est que très peu valorisée et représente plutôt la solution de repli pour les jeunes qui n'ont pas accès à la formation générale secondaire. L'intervention du marché du travail dans la formation est minimale. Les entreprises forment en fait les jeunes à l'activité professionnelle une fois qualifiés. L'articulation entre le système éducatif et le marché du travail apparaît dans le modèle français plutôt marginal et renvoie essentiellement à la valeur symbolique des diplômes. L'étude rend compte de la pertinence analytique de l'analyse sociétale dans la reconstruction des principes de structuration de la formation professionnelle. L'analyse articulée de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base des systèmes éducatifs nationaux anticipe la reconstruction de ces « cohérences sociétales » qui orientent la structuration de l'institution scolaire (Ibid. : 68).

---

<sup>16</sup> Le cadre théorique utilisé pour la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation repose notamment sur l'un de ces concepts théoriques élaborés dans les sillages de l'analyse sociétale de l'institution scolaire (cf. chapitre 6).



Meuret (2007) analyse de sa part les systèmes éducatifs en France et aux Etats-Unis. L'étude se concentre sur la gouvernance des systèmes éducatifs nationaux dans l'optique explicite de reconstruire le cadre normatif à la base de l'institution scolaire. Le concept de « modèle politique d'éducation » rend compte de l'articulation entre le cadre normatif à la base de l'institution scolaire et les formes matérielles de l'institution scolaire (Ibid. : 1-23). Le modèle est en fait politique « en ce qu'il dépend, précisément parce qu'il a une fonction politique, et pas seulement organisationnelle, de la place que le modèle politique général d'un pays donné – le cadre dans lequel sont pensés les liens entre les citoyens et l'Etat – réserve à l'éducation » (Ibid. : 1). Le modèle politique d'éducation français confère à l'institution scolaire un caractère hautement institutionnalisé et autoritaire. La formation repose sur la transmission mécanique d'un savoir général. L'absence d'un rapport explicite entre la formation et le réel résulte de l'exigence de « déparcicularisation » du service public (Ibid. : 188). L'institution scolaire se concentre, en définitive, sur la transmission de connaissances. La coordination de l'institution scolaire repose sur la représentation valorisée du savoir général. La valorisation du savoir général hiérarchise en fait l'offre de formation, avec la formation générale en premier plan. La hiérarchisation de l'offre de formation se conjugue avec un degré de sélectivité marqué. Le modèle politique d'éducation américain confère, par contre, à l'institution scolaire un caractère « désinstitutionnalisé » et participatif. L'institution scolaire vise la transmission contextualisée d'un savoir général, ainsi que d'un savoir pratique. L'exigence d'une formation utilitariste, qui prépare l'individu pour la réalité du quotidien, se traduit dans l'élaboration de programmes de formation visés et avec un rapport explicite avec le réel. Le rapport avec le réel du modèle politique de l'éducation américain réalise le principe de l'expérience personnelle (Ibid. : 188). La relation éducative rapprochée avec les jeunes atteste également l'exigence d'un rapport entre la formation et l'expérience personnelle. L'institution scolaire se concentre, en définitive, sur la transmission de compétences. La coordination de l'institution scolaire repose aussi sur le principe de la continuité de l'expérience éducative. Le curriculum de longue durée en tronc commun de la formation de base (les *high schools*) réalise l'exigence de continuité de l'expérience éducative. La sélectivité de l'institution scolaire est reportée tout simplement à la formation supérieure. L'étude confirme la pertinence analytique de l'analyse sociétale dans sa capacité de reconstruire, à partir notamment d'un matériau extrêmement diversifié, cette matrice de sens commune qui structure l'institution scolaire.

Parmi les auteurs qui proposent des études comparatives des systèmes éducatifs nationaux sur la base de l'analyse sociétale, Verdier apparaît néanmoins comme le plus prolifique. Ses travaux se distinguent aussi pour l'importance que l'auteur accorde à la théorisation du processus de construction sociale de l'institution scolaire. Verdier reconstruit les principes de structuration de l'institution scolaire, dans différents secteurs de formation (la formation professionnelle de base, la formation continue, etc.) et dans différents pays (France, Allemagne, Danemark,

Suède, Grande-Bretagne, Tunisie, Maroc, Algérie, etc.) (Verdier, 2000a ; 2000b ; 2001 ; 2008 ; 2009 ; 2010). La reconstruction du processus de construction sociale des systèmes éducatifs nationaux se conjugue avec l'élaboration d'un cadre théorique analytiquement très versatile. La versatilité analytique du cadre théorique développé dans les travaux de Verdier est précisément à l'origine de son implémentation dans l'analyse de l'offre de la formation en école à plein temps (cf. chapitre 6.1). L'exigence de théorisation de cette articulation entre l'institution scolaire et les composantes sociales, politiques et institutionnelles du contexte national se réalise dans un premier concept : le « régime de formation »<sup>17</sup> (Verdier, 2001 ; 2008 ; 2010). Le régime de formation consiste dans « cet ensemble d'institutions (ministères de l'éducation, unions, organisations des employeurs, chambres de commerce), organisations (écoles, offices de l'emploi) et acteurs spécialisés (entreprises, centres de formation, enseignants, formateurs) engagés dans l'organisation et l'offre de la formation générale et professionnelle, tout comme les coutumes, les règles et les régulations qui gouvernent leur fonctionnement interne et la coordination mutuelle à l'intérieur des différents contextes politiques nationaux » (Büchtemann et Verdier, 1998 : 293, traduit par nous). Le régime de formation rend compte des différentes composantes sociales, politiques et institutionnelles qui rentrent en ligne de compte dans le processus de construction sociale de l'institution scolaire (Verdier, 2001 : 12). Premièrement, l'institution scolaire résulte de l'intervention d'une constellation d'acteurs politiques, économiques et éducatifs. Les acteurs politiques et économiques (l'administration publique, les organisations du monde du travail, les institutions de coordination, etc.) se concentrent sur la définition de la formation. Les acteurs éducatifs (les instituts scolaires, les enseignants, les entreprises formatrices, etc.) visent, par contre, essentiellement la production, l'organisation et la valorisation de la formation. Deuxièmement, l'institution scolaire se réalise dans différentes formes matérielles. La structure, l'organisation, le contenu, la régulation de la formation ne sont que quelques-unes de ces formes matérielles de l'institution scolaire. Troisièmement, l'institution scolaire repose sur des normes, des valeurs et des principes qui orientent l'intervention des acteurs politiques, économiques et éducatifs. Les formes matérielles de l'institution scolaire résultent de cette intervention. Quatrièmement, les composantes sociales, politiques et institutionnelles du régime de formation sont à saisir toujours dans une perspective évolutive. Les formes matérielles de l'institution scolaire varient en fait dans le temps en correspondance avec le réaménagement de la constellation des acteurs politiques, économiques et éducatifs, et du cadre normatif.

Le concept de régime de formation rend compte des composantes sociales, politiques et institutionnelles qui rentrent en ligne de compte dans le processus de

---

<sup>17</sup> Verdier utilise des expressions différentes pour signaler le même concept : le « régime national d'éducation » (1998), les « régimes nationaux d'action publique » (2001), le « régime d'action » (2008). Pour éviter toute forme d'incompréhension, la présente dissertation utilisera exclusivement le concept de « régime de formation ».

construction sociale de l'institution scolaire, mais évade essentiellement la logique d'articulation entre ces différentes composantes. Autrement dit, le régime de formation manque de ce caractère dynamique qui est susceptible de restituer le processus de construction sociale de l'institution scolaire. Les travaux de Verdier rendent compte dans ce cas d'un deuxième concept : la « convention de formation » (Verdier, 2001 ; 2008 ; 2010). La pertinence analytique du concept de convention de formation repose précisément sur sa capacité de restituer la logique d'articulation entre les composantes sociales, politiques et institutionnelles du régime de formation. La convention de formation coïncide en fait avec les principes de coordination et de légitimation (cf. les principes de structuration) de l'institution scolaire. Les principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire se conjuguent avec les normes, les valeurs et les principes qui orientent les acteurs politiques, économiques et éducatifs, dont l'intervention est à l'origine des formes matérielles de l'institution scolaire. La référence au concept de convention en termes de principe de coordination et de légitimation de l'action puise dans la réflexion développée dans le cadre du courant sociologique de l'économie des conventions<sup>18</sup>. Boltanski et Thévenot (1991) voient en fait dans le concept de convention cette matrice de sens commune qui coordonne l'action de l'individu et qui en fonde la légitimité. Les conventions puisent leur légitimité dans le cadre normatif de la réalité sociale. Les normes par leur dimension régulière offrent des repères de sens incontournables pour l'acteur. Les conventions ne représentent pas cependant des contraintes absolues, ou des prescriptions strictes, mais des ressources pour l'acteur qui reste indépendant. Verdier (2008) reconstruit quatre conventions de formation qu'il nomme académique, professionnelle, universaliste et marchande.<sup>19</sup> Ces quatre conventions de formation s'avèrent des constructions théoriques idéales-typiques. La pertinence analytique des conventions de formation se résume dans la fonction référentielle de ces constructions théoriques idéales-typiques qui opèrent en tant que repères de sens susceptibles de catégoriser la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de l'institution scolaire. La reconstruction normative de

---

<sup>18</sup> Le courant sociologique de l'économie des conventions (cf. la sociologie des conventions) vit l'essor en France dans les années 1980. La sociologie des conventions se développe dans les sillages de la pensée structuraliste française. Ses contenus se démarquent cependant de la sociologie structuraliste classique. La sociologie des conventions postule une nouvelle image de l'individu, et des relations sociales, qui articule le structuralisme et l'individualisme méthodologique. L'individu n'est ni intégralement déterminé, ni intégralement indépendant. Le concept de convention rend compte notamment de cette matrice de sens commune qui puise dans la réalité sociale et qui détermine l'action de l'individu, mais que l'individu réélabore aussi, et dont il s'approprie (cf. Diaz-Bone, 2011).

<sup>19</sup> Les conventions de formation académique (initialement la convention de formation méritocratique), professionnelle et universaliste ont été complétées dans un deuxième temps par la convention de formation marchande (libre ou organisée) (Verdier, 2008). Les sous-distinctions de la convention de formation marchande en libre ou organisée rendent compte essentiellement du degré différent de l'intervention étatique dans l'institution scolaire, mais ne varient que très peu dans la substance (cf. chapitre 6.2). La présente dissertation mobilise dès lors uniquement le concept de convention de formation marchande.

l'institution scolaire s'accorde in toto avec la reconstruction de l'articulation entre ces conventions de formation.

## 6. Le cadre théorique des conventions de formation

Le chapitre suivant se concentre sur le cadre théorique qui a été utilisé pour la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. La pertinence analytique des conventions de formation confirme l'opportunité de l'implémentation de ce cadre théorique. Les conventions de formation assurent en fait la reconstruction normative des filières de formation envisagées, le maniement de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de chaque filière de formation et une restitution cohérente de cette complexité sociale, politique et institutionnelle. Les quatre conventions de formation (académique, professionnelle, universaliste et marchande) rendent compte, en définitive, d'autant de constructions théoriques idéales-typiques. La convention de formation académique structure l'institution scolaire sur la base de la compétitivité sélective de l'institution scolaire, la convention de formation professionnelle sur la base de l'exigence de rapprochement de la formation et de la profession, la convention de formation universaliste sur la base de la finalité intégrative de l'institution scolaire et la convention de formation marchande sur la base de l'exigence d'utilité de l'institution scolaire. Les gains heuristiques des conventions de formation se situent surtout dans l'opportunité d'aborder les enjeux majeurs soulevés par la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps. La reconstruction des compromis entre les conventions de formation dans la réalité composite des filières de formation envisagées interroge la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle qui est à la base de la systématisation officielle de la formation post-obligatoire, évalue la portée des réformes récentes dans la formation professionnelle et dans la formation générale, interroge les spécificités cantonales et reconstruit les traditions de formation en Suisse.

### 6.1 Les conventions de formation et l'offre de la formation en école à plein temps

Les conventions de formation (les quatre constructions théoriques idéales-typiques) représentent dans le cas de la présente dissertation le cadre théorique optimal pour la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps. La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps présuppose en fait la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation sous la forme d'un portrait qui soit standardisé, dans l'optique d'une analyse comparative, mais surtout qui soit sensible à la réalité normative de l'institution scolaire. Le concept de convention de formation répond précisément à ces différentes exigences analytiques.

Premièrement, les conventions de formation assurent la reconstruction normative des filières de formation envisagées. La reconstruction des conventions de formation à l'intérieur de chaque filière de formation coïncide en fait avec la

reconstruction des principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire. Les principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire reposent sur le cadre normatif qui oriente la structuration des filières de formation envisagées. Reconstruire les conventions de formation à l'intérieur de chaque filière de formation signifie, en définitive, reconstruire ces normes, ces valeurs et ces principes qui coordonnent, et qui légitiment, l'intervention des acteurs politiques, économiques et éducatifs. L'intervention des acteurs politiques, économiques et éducatifs se traduit dans les formes matérielles de chaque filière de formation.

Deuxièmement, les conventions de formation assurent le maniement de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base des filières de formation envisagées. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation présuppose en fait le traitement articulé, et cohérent, d'une variété considérable de composantes sociales, politiques et institutionnelles. La structure, l'organisation, le contenu, la régulation de la formation ne sont que quelques-unes des composantes institutionnelles de chaque filière de formation. Ces composantes institutionnelles varient également d'un système éducatif cantonal à l'autre. La différenciation cantonale de la formation résulte essentiellement des différentes composantes sociales et politiques. Les différentes conceptions sociales de la formation (cf. chapitre 4.2 : les traditions de formation) et les différents acteurs politiques, économiques et éducatifs, sont en fait à l'origine des spécificités institutionnelles cantonales. Or, le traitement articulé, et cohérent, de toutes ces composantes sociales, politiques et institutionnelles à la base des filières de formation envisagées, par le biais des conventions de formation, résulte de l'universalité du concept de convention de formation. Les conventions de formation représentent en fait cette matrice de sens commune qui oriente la structuration de l'institution scolaire, et dont la marque est toujours saisissable. Les composantes institutionnelles de chaque filière de formation rendent compte des conventions de formation. Les principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire configurent en fait les formes matérielles des filières de formation envisagées. La marque des conventions de formation est d'une manière ou d'une autre toujours présente dans la structure, l'organisation, le contenu, la régulation de la formation de chaque filière de formation. Les composantes sociales des filières de formation envisagées rendent compte également des conventions de formation. Les différentes conceptions sociales de la formation fondent en fait les principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire. Les normes, les valeurs et les principes à la base de chaque filière de formation se conjuguent avec les conventions de formation. Les composantes politiques de chaque filière de formation ne font pas exception. Les acteurs politiques, économiques et éducatifs représentent en fait les agents des principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire. La marque des conventions de formation est toujours saisissable dans la composition de la constellation des acteurs politiques, économiques et éducatifs. En outre, les

conventions de formation assurent le maniement de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base des filières de formation envisagées également dans une perspective évolutive. L'évolution de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de chaque filière de formation repose en fait sur cette matrice de sens commune qui (ré)structure continuellement l'institution scolaire. Les principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire représentent l'essence même de l'évolution de l'institution scolaire. Les conventions de formation se retrouvent, en définitive, dans toute expression de l'institution scolaire. Le traitement articulé, et cohérent, des composantes sociales, politiques et institutionnelles à la base de chaque filière de formation repose précisément sur la référence universelle à ces principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire.

Troisièmement, les conventions de formation assurent une restitution cohérente de chaque filière de formation. Les composantes sociales, politiques et institutionnelles à la base des filières de formation envisagées sont déclinées en termes de conventions de formation, et restituées notamment sous la forme d'un portrait qui est sensible à la réalité normative de l'institution scolaire. La pertinence analytique des conventions de formation, dans l'optique d'une restitution cohérente de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de chaque filière de formation, repose sur le caractère idéal-typique de ces constructions théoriques. Les conventions de formation servent en fait de repères de sens, à travers lesquels caser en quelque sorte la réalité composite de chaque filière de formation. Le portrait des filières de formation envisagées exprime la correspondance avec les conventions de formation. L'avantage analytique qui résulte du caractère idéal-typique de ces constructions théoriques se résume essentiellement dans le dépassement intégré du particularisme. Le portrait de chaque filière de formation repose sur le particularisme cantonal, ainsi que des instituts scolaires (cf. chapitre 8.1), qui rend compte des principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire, sans pour autant lui être réduit. Verdier (2001) présente notamment les conventions de formation comme des constructions théoriques qui fonctionnent en tant qu'instruments analytiques utiles pour la catégorisation de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base des systèmes éducatifs nationaux. Le portrait de chaque filière de formation coïncide, en définitive, avec la catégorisation de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de l'institution scolaire.

La versatilité analytique des conventions de formation est confirmée par l'implémentation de ce cadre théorique dans d'autres analyses de l'institution scolaire. Entre autres, Bernand (2009) reconstruit le traitement du décrochage scolaire en France. L'étude montre les difficultés de la politique éducative contre le décrochage scolaire à s'imposer dans le cadre du système éducatif français qui est dominé par la convention de formation académique. La convention de formation académique est à l'origine d'une institution scolaire autoréférentielle,

qui est émancipée de toute forme d'ingérence externe, et véhicule une conception concurrentielle de la formation, qui justifie le décrochage scolaire en tant que partie prenante du fonctionnement de l'institution scolaire (cf. chapitre 6.2). Les programmes de prévention nationaux reposent, par contre, sur l'exigence du rapprochement de la formation et de l'emploi qui est propre à la convention de formation professionnelle (cf. chapitre 6.2). La référence à la convention de formation professionnelle des programmes de prévention nationaux se heurte inévitablement avec la prééminence de la convention de formation académique du système éducatif français. L'auteur reconstruit la complexité sociale, politique et institutionnelle qui est à la base aussi bien du système éducatif français que des programmes de prévention nationaux et restitue cette complexité sociale, politique et institutionnelle sous la forme de deux modèles, qui expliquent la réticence à l'égard de la politique éducative contre le décrochage scolaire.

## 6.2 Les conventions de formation académique, professionnelle, universaliste et marchande

L'opérationnalisation des conventions de formation dans le cadre de la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation présuppose la définition des indicateurs qui rendent compte de ces conventions de formation. Les conventions de formation académique, professionnelle, universaliste et marchande ne sont, en définitive, que des principes de coordination et de légitimation qui orientent la structuration de l'institution scolaire. Les indicateurs des conventions de formation se retrouvent dans la réalité composite de l'institution scolaire. Or, les conventions de formation, en tant que constructions théoriques idéales-typiques, se réalisent dans autant de régimes de formation idéaux-typiques (académique, professionnel, universaliste et marchand) (Verdier, 2008 : 2010). Les régimes de formation idéaux-typiques représentent les réalités composites idéales-typiques de l'institution scolaire qui résultent de la projection de chaque convention de formation. Les conventions de formation et les régimes de formation idéaux-typiques ne sont que deux faces de la même médaille : la première face est de nature principielle et dynamique, alors que la deuxième face est de nature matérielle et statique.<sup>20</sup> Les indicateurs des conventions de formation susceptibles de reconstruire l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation se retrouvent dans ces régimes de formation idéaux-typiques. Les composantes sociales, politiques et institutionnelles à la base de chaque filière de formation sont à saisir dans la correspondance avec les composantes sociales, politiques et institutionnelles de ces réalités composites idéales-typiques de l'institution scolaire. Le tableau suivant résume, sous une

---

<sup>20</sup> Les deux acceptations sont traitées sans aucune distinction dans la présente dissertation sous le concept unique de convention de formation. La référence à l'une plutôt qu'à l'autre convention de formation dans la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation (cf. chapitre 10 et chapitre 11) intègre déjà, implicitement, ces deux différentes acceptations.



forme réadaptée, les indicateurs clés des conventions de formation, qui sont issus précisément de ces régimes de formation idéaux-typiques (Verdier, 2008 : 207-208).<sup>21</sup>

**Tableau 1 : indicateurs clés des conventions de formation**

	<b>Académique</b>	<b>Professionnelle</b>	<b>Universaliste</b>	<b>Marchande</b>
<b>Principe de justice</b>	Méritocratie scolaire	Appartenance à une communauté professionnelle	Compensation des inégalités sociales d'origine	Utilité du service
<b>Finalité de la formation</b>	Acquisition d'un niveau de formation	Acquisition d'une qualification reconnue	Réduction des inégalités sociales	Rentabilité pour l'utilisateur
<b>Contenu de la formation</b>	Savoir abstrait	Savoir-faire	Savoir abstrait/savoir-faire/savoir-être intégratif	Savoir abstrait/savoir-faire/savoir-être utilitariste
<b>Organisation de la formation</b>	Organisation autoréférentielle (institution scolaire)	Organisation combinée (institution scolaire et marché du travail)	Organisation intégrée (institution scolaire, marché du travail et société civile)	Organisation combinée (institution scolaire et marché du travail)
<b>Gouvernance de la formation</b>	Gouvernance autoréférentielle (institution scolaire)	Gouvernance combinée (institution scolaire et marché du travail)	Gouvernance intégrée (institution scolaire, marché du travail et société civile)	Gouvernance combinée (institution scolaire et marché du travail)
<b>Régulation de la formation</b>	Evaluation des performances scolaires	Evaluation de l'adéquation professionnelle	Evaluation des performances scolaires/de l'adéquation professionnelle	Evaluation des performances scolaires/de l'adéquation professionnelle

Premièrement, la convention de formation académique repose sur le principe de justice de la méritocratie scolaire (Verdier, 2010 : 27). Le concept du juste et de l'efficace dans le cadre de l'institution scolaire s'exprime dans la sélection de ceux qui méritent, notamment en termes scolaires. La référence au principe de justice de la méritocratie scolaire est à l'origine d'une conception de la formation qui est d'une « compétition sélective régulée par l'évaluation des performances scolaires » (Ibid. : 27). La conception de la formation comme d'une compétition sélective alimente la représentation hiérarchisée de l'institution scolaire, dont la légitimité résulte du principe de justice de la méritocratie scolaire. La représentation hiérarchisée de l'institution scolaire privilégie toujours la formation générale. La référence à la formation générale définit l'orientation des individus

<sup>21</sup> Les indicateurs clés des conventions de formation sont organisés autour d'un certain nombre de thématiques transversales (le principe de justice, les finalités de la formation, le contenu de la formation, l'organisation de la formation, la gouvernance de la formation, la régulation de la formation) qui rendent compte des composantes sociales, politiques et institutionnelles à la base de l'institution scolaire.

par défaut, entre ceux qui réussissent, et qui suivent une formation générale, et les autres qui échouent, et qui se retrouvent assignés à une formation professionnelle.

Le régime de formation académique se structure sur la base de la compétitivité sélective de l'institution scolaire. Cette compétitivité sélective de l'institution scolaire se réalise dans différentes formes matérielles (Verdier, 2008 : 207). La compétition scolaire se cristallise dans des procédures de sélection qui reposent exclusivement sur l'évaluation des performances scolaires. La structure de l'institution scolaire, ainsi que l'organisation de la formation, visent la sélection des individus. La mobilité éducative se décline toujours en termes de résultats scolaires. La représentation hiérarchisée de l'institution scolaire, avec la référence à la formation générale, se traduit également dans une hiérarchisation des filières de formation, dont dépend la valeur différente des diplômes sur le marché du travail. En outre, dans le régime de formation académique la conception des compétences acquises se décline toujours en termes de niveau de formation. La finalité de la formation se résume précisément dans l'acquisition d'un niveau de formation. La qualification de la formation est illustrée dans la valeur symbolique du diplôme qui est reconnu par l'Etat. Le diplôme rend compte, en définitive, d'un signal d'aptitude. La formation se concentre sur la transmission de savoirs abstraits. La définition de la formation (cf. tableau 1 : la gouvernance de la formation), ainsi que l'organisation de la formation (cf. tableau 1 : l'organisation de la formation), sont négociées toujours à l'intérieur de l'institution scolaire. L'autoréférentialité de l'institution scolaire, aussi bien dans la gouvernance que dans l'organisation de la formation, est cependant médiée par l'intervention de l'Etat en tant qu'« acteur collectif garant du bien commun et investi d'une légitimité politique incontestable » (Ibid. : 204).

Deuxièmement, la convention de formation professionnelle repose sur le principe de justice de l'appartenance à une communauté professionnelle (Verdier, 2010 : 28). Le concept du juste et de l'efficace dans le cadre de l'institution scolaire s'exprime dans l'accès à une communauté professionnelle. L'institution scolaire mise sur le rapprochement de la formation et de la profession. Ce rapprochement est à l'origine notamment aussi bien d'un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle que d'une identité professionnelle.

Le régime de formation professionnel se structure sur la base de l'exigence de l'institution scolaire d'un rapprochement de la formation et de la profession. Cette exigence d'un rapprochement se réalise dans différentes formes matérielles (Verdier, 2008 : 207). Les acteurs du marché du travail participent aussi bien à la gouvernance qu'à l'organisation de la formation. La participation des acteurs du marché du travail dans la « construction des certifications de la formation professionnelle » est décisive, « afin qu'elles [les certifications de la formation professionnelle] bénéficient d'une forte légitimité sociale et, plus encore, qu'elles deviennent des règles structurantes du marché du travail » (Ibid. : 205). La définition de la formation résulte de la négociation entre l'Etat, qui est garant du

bien commun, et les Ortra, qui représentent les communautés professionnelles. L'organisation de la formation repose, par contre, sur la coresponsabilité éducative de l'institution scolaire et des entreprises formatrices. La finalité de la formation est essentiellement l'acquisition d'une qualification reconnue. L'institution scolaire est garante précisément de la préparation pour l'exercice d'une profession. En outre, la conception des compétences acquises se décline toujours en termes de compétences opérationnelles. La qualification de la formation est illustrée dans la reconnaissance du diplôme en tant que certification de la maîtrise professionnelle, ainsi que de l'appartenance à une communauté professionnelle. La formation se concentre sur la transmission d'un savoir-faire (professionnel). Les savoirs abstraits s'insèrent également dans l'offre de formation, mais s'avèrent toujours marginaux. La sélection repose surtout sur l'évaluation de l'adéquation professionnelle (des compétences professionnelles) des individus, alors que l'évaluation des performances scolaires, en accord notamment avec la marginalité des savoirs abstraits, apparaît nettement moins décisive.

Troisièmement, la convention de formation universaliste repose sur le principe de justice de la compensation des inégalités sociales d'origine (Verdier, 2010 : 29). Le concept du juste et de l'efficace dans le cadre de l'institution scolaire s'exprime dans l'égalité de chances. L'institution scolaire mise en fait sur l'intégration sociale et professionnelle des individus. L'individualisation de la formation rend compte de cette exigence d'intégration sociale et professionnelle des individus dans le respect des différences personnelles. L'exigence intégrative de l'institution scolaire se décline également en termes de mobilité éducative.

Le régime de formation universaliste se structure sur la base de la finalité intégrative de l'institution scolaire. Les différentes formes matérielles de l'institution scolaire réalisent cette finalité intégrative (Verdier, 2008 : 207). La structure de l'institution scolaire s'avère extrêmement perméable. L'institution scolaire assure la mobilité éducative des individus à travers toute une série de mesures de transition d'un secteur de formation à l'autre. La sélection repose toujours sur l'évaluation aussi bien des performances scolaires que de l'adéquation professionnelle. L'institution scolaire évite cependant toute forme de sélection précoce et irréversible. Ce rejet d'une sélection précoce et irréversible se traduit dans « un parcours de formation [de longue durée] [qui évite] le redoublement tout en maintenant une communauté d'objectifs cognitifs » (Ibid. : 206). L'institution scolaire ne privilégie ni la transmission de savoirs abstraits, ni la transmission d'un savoir-faire (professionnel), mais vise l'articulation entre ces deux contenus dans la finalité de l'intégration sociale et professionnelle des individus. Le savoir-être rentre aussi en ligne de compte dans cette perspective intégrative de la formation. La formation de l'individu occupe en fait une place importante dans l'offre de formation. La finalité de la formation s'avère notamment l'intégration sociale et professionnelle des individus. La qualification

de la formation est illustrée dans l'acquisition d'un diplôme national. La valeur symbolique de la certification nationale confirme précisément l'intégration sociale et professionnelle des individus. La gouvernance de la formation, ainsi que l'organisation de la formation, reposent sur un modèle intégré. La finalité intégrative de l'institution scolaire sollicite en fait la participation également des partenaires de la société civile (les parents, les associations d'intérêt général, etc.), ainsi que l'implication de l'institution scolaire dans la vie sociale (Bernard, 2009 : 58). Tant la définition que l'organisation de la formation reposent, en définitive, sur une négociation entre l'institution scolaire, le marché du travail et la société civile, médiée toujours par l'Etat en tant que garant du bien commun.

Quatrièmement, la convention de formation marchande repose sur le principe de justice de l'utilité du service (Verdier, 2010 : 30). Le concept du juste et de l'efficace dans le cadre de l'institution scolaire s'exprime dans l'utilité de la formation. L'institution scolaire est en fait conçue comme un service. L'Etat n'est pas garant d'un bien commun, mais est censé optimiser le marché de la formation à travers la reconnaissance de certaines règles. L'offre de formation résulte de la concurrence entre les instituts scolaires, qui répondent à la demande de formation des individus. La conception de l'orientation rend compte d'un individu rationnel censé élaborer son propre projet de formation. La convention de formation marchande est à la base des discours en faveur d'une libéralisation de la formation, dans lesquels l'institution scolaire publique apparaît comme une institution rigide et source de gaspillages (Bernard, 2009 : 58). L'institution scolaire apparaît, en définitive, comme une entreprise, dont la formation est le produit.

Le régime de formation marchand se structure sur la base de l'exigence d'utilité de l'institution scolaire. Cette exigence d'utilité de l'institution scolaire se réalise dans différentes formes matérielles (Verdier, 2008 : 208). Le degré d'intervention de l'Etat est à l'origine de deux illustrations du régime de formation marchand. Verdier (2008) distingue en fait le régime de formation du marché (pur) et le régime de formation du marché organisé. Dans le premier cas, le marché structure l'institution scolaire sans aucune médiation étatique, dans le cadre notamment d'un marché pur, alors que dans le deuxième, l'Etat régule le marché de la formation. L'intervention étatique est garante de la fiabilité de l'information et de la définition des standards de qualité en matière de formation qui orientent les usagers dans leur choix de formation et règlent la concurrence entre les instituts scolaires. Dans le marché pur, la formation mise sur l'acquisition d'un capital humain à haute valeur économique, dans l'optique d'une intégration immédiate sur le marché du travail, alors que dans le marché organisé, la médiation de l'Etat se traduit dans l'acquisition également d'un capital social. Les compétences acquises dans la formation répondent à la demande du marché du travail dans le marché pur. Dans le marché organisé, l'institution scolaire mise, par contre, sur le développement d'un portefeuille de compétences opérationnelles. Ce portefeuille

de compétences opérationnelles certifie l'employabilité des individus « circulant dans des réseaux d'organisations privées et publiques reliées par les standards de référence mis au point sous l'égide de la puissance publique » (Ibid. : 209). La qualification de la formation est illustrée dans le niveau de rémunération dans le cas du marché pur et dans l'attestation des compétences opérationnelles dans celui du marché organisé. La sélection repose toujours sur l'évaluation aussi bien des performances scolaires que de l'adéquation professionnelle. Les acteurs clés du régime de formation marchand s'avèrent d'une part l'individu consommateur et de l'autre l'individu consommateur guidé par l'intervention de l'Etat. La gouvernance de la formation, ainsi que l'organisation de la formation, reposent, en définitive, sur une négociation entre l'institution scolaire et le marché du travail axée toujours sur les usagers, avec une différente médiation de l'Etat.

Les conventions de formation académique, professionnelle, universaliste et marchande coïncident avec autant de constructions théoriques idéales-typiques qui puisent, et réalisent, dans la réalité composite de l'institution scolaire, mais qui ne peuvent pas à elles-seules restituer cette réalité composite. Autrement dit, la réalité composite de l'institution scolaire ne peut pas être déclinée en fonction d'une convention de formation unique. Les conventions de formation configurent en fait conjointement l'institution scolaire. La réalité composite de l'institution scolaire repose, en définitive, sur des compromis variables entre les conventions de formation (Verdier, 2008 : 210). La prééminence de l'une ou de l'autre convention de formation caractérise l'institution scolaire, mais la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de l'institution scolaire rend compte dans la plupart des cas aussi des autres conventions de formation. Les conventions de formation coexistent dans une sorte d'équilibre dynamique. Les compromis entre les conventions de formation sont en fait « plus ou moins durables en fonction des dynamiques endogènes et des transformations du contexte externe » (Ibid. : 210).

### 6.3 La pertinence des conventions de formation

La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur des filières de formation envisagées repose sur la reconstruction des compromis entre les conventions de formation. La reconstruction normative de chaque filière de formation se résout dans l'élaboration d'un portrait qui restitue ces compromis entre les conventions de formation. La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps consiste, en définitive, dans une analyse comparative des portraits des filières de formation envisagées (cf. chapitre 12). La pertinence des conventions de formation s'accorde avec la possibilité, à travers la reconstruction précisément des compromis entre les conventions de formation, d'aborder les enjeux scientifiques soulevés par la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps.

Premièrement, la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps interroge la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle qui est à la base de la systématisation officielle de la formation post-obligatoire. Or, la formation générale repose essentiellement sur la convention de formation académique, alors que la formation professionnelle sur la convention de formation professionnelle (Verdier, 2001 ; 2008 ; 2010). La reconstruction des compromis entre les conventions de formation dans la réalité composite des filières de formation envisagées offre l'opportunité de vérifier la pertinence de la systématisation traditionnelle de l'offre de la formation en école à plein temps sur la base de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. La correspondance de chacune des filières de formation envisagées avec la formation générale ou la formation professionnelle se décline en fait en fonction de la présence plus ou moins manifeste des conventions de formation académique et professionnelle. La reconstruction des compromis entre les conventions de formation assure plus généralement aussi toute une réflexion sur l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle.

Deuxièmement, la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps évalue la portée des réformes récentes aussi bien de la formation professionnelle que de la formation générale. Les réformes dans la formation professionnelle visent surtout l'académisation et la consolidation de la formation. La création des HES, conjointement avec l'introduction de la maturité professionnelle, réalisent l'exigence d'académisation de la formation professionnelle. L'exigence de consolidation de la formation professionnelle se réalise essentiellement dans l'intégration de toute une série de formations non réglementées sur le plan national. Les réformes dans la formation générale visent, par contre, distinctement la différenciation et la professionnalisation de la formation. Le gymnase pointe sur la différenciation de la formation, alors que l'école de culture générale mise sur la professionnalisation de la formation. L'interpénétration de la formation générale et de la formation professionnelle est à l'origine d'une hybridation de la formation post-obligatoire. Or, les conventions de formation témoignent également de la portée des réformes récentes dans la formation post-obligatoire. L'académisation de la formation professionnelle présuppose en fait l'implémentation de la convention de formation académique, alors que la consolidation l'implémentation de la convention de formation professionnelle. La différenciation, mais surtout la professionnalisation, de la formation générale prévoient, par contre, l'implémentation de la convention de formation professionnelle. La reconstruction des compromis entre les conventions de formation dans la réalité composite des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce rend compte de la manière et de la mesure dans laquelle les réformes récentes (cf. la création des HES, l'introduction de la maturité professionnelle, la reconnaissance en tous points de l'école de commerce dans le panorama de la formation professionnelle en école à plein temps, etc.) se sont

réalisées dans l'institution scolaire. De même, les modalités, ainsi que la portée, des réformes récentes de la formation générale peuvent être saisies dans la reconstruction des compromis entre les conventions de formation dans la réalité composite du gymnase et de l'école de culture générale.

Troisièmement, la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps interroge les spécificités cantonales et reconstruit les traditions de formation en Suisse. La différenciation cantonale de la formation exprime également les différentes sensibilités à l'égard de la formation. Ces différentes sensibilités à l'égard de la formation calquent essentiellement les frontières linguistiques du pays. Les traditions de formation en Suisse se résument, en définitive, dans une sorte de Röstigraben éducatif. L'offre de formation indique une affinité académique en Suisse romande et italienne et une affinité professionnelle en Suisse alémanique. Or, la convention de formation académique est à l'origine, et rend compte, de l'affinité académique de l'offre de formation dans les parties francophone et italophone du pays, alors que la convention de formation professionnelle réalise l'affinité professionnelle de l'offre de formation de la partie germanophone. La reconstruction des compromis entre les conventions de formation dans la réalité composite des filières de formation envisagées offre l'opportunité de saisir les spécificités cantonales, qui expriment précisément les sensibilités différentes à l'égard de la formation. L'analyse comparative de ces spécificités cantonales évalue la portée du Röstigraben éducatif. Le degré d'adhérence des conventions de formation académique et professionnelle dans la réalité composite des filières de formation envisagées, en correspondance avec les frontières linguistiques du pays, confirme, ou nuance, les différentes traditions de formation qui caractérisent la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique.

## Partie III

### Cadre méthodologique



## 7. La conception de la recherche

Le chapitre suivant aborde la manière dont la recherche a été conçue dans son ensemble. La présentation de l'objet de recherche, qui a été approfondi dans la partie précédente, se concentre dans ce cas sur la sélection des filières de formation envisagées. La maturité professionnelle et la maturité spécialisée rentrent en ligne de compte subordonnement dans l'offre de la formation en école à plein temps. L'analyse distincte de l'école de commerce résulte de la particularité de cette filière de formation, qui est à l'heure actuelle dans une phase de transition. L'analyse de l'objet de recherche repose sur l'approche analytique de l'étude de cas. La recherche prévoit essentiellement quatre étapes d'analyse. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur des filières de formation envisagées est suivie par l'analyse comparative des portraits élaborés pour chacune d'entre elles.

### 7.1 L'objet de recherche et l'approche analytique

La recherche vise la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps. L'analyse se concentre sur la reconstruction normative des filières de formation envisagées. La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps offre l'opportunité d'une réflexion sur la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle et sur les traditions de formation en Suisse. Les filières de formation qui font l'objet de cette reconstruction normative sont le gymnase, l'école de culture générale, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce. La représentativité de ces filières de formation est confirmée par la systématisation officielle de la formation post-obligatoire (OFS, 2011a ; OFFT, 2011). L'analyse distincte de l'école de commerce résulte de la particularité de la filière de formation. L'école de commerce rentre en fait, formellement, dans l'offre de la formation professionnelle en école à plein temps. La reconnaissance en tous points de la formation dans le panorama des écoles professionnelles à plein temps est cependant récente et la réorganisation de la formation est toujours en cours. L'école de commerce s'est toujours distinguée des autres écoles professionnelles à plein temps. La formation était organisée sur le plan cantonal et rattachée administrativement à la formation gymnasiale et à l'école de culture générale. La différenciation des écoles professionnelles à plein temps a imposé également la réduction à deux catégories professionnelles. Le choix est tombé sur les formations techniques et les formations socio-sanitaires, en considération du nombre de jeunes qui suivent une formation dans une de ces orientations professionnelles (Ibid.). La formation commerciale regroupe en 2010 plus que deux tiers (67,2%) des jeunes à l'intérieur d'une formation professionnelle en école à plein temps. Les formations techniques (13%) et les formations socio-sanitaires (5,9%) suivent immédiatement après. La maturité professionnelle post-

CFC est également une filière de formation en école à plein temps, mais la subordination à une première qualification nous a induit à ne pas intégrer cette formation parmi les filières représentatives de l'offre de la formation en école à plein temps du secondaire II. La maturité professionnelle a été, par contre, prise en considération dans le cadre de sa forme intégrée, lorsque la formation est suivie parallèlement à la formation de base des filières de formation envisagées. Le certificat est délivré dans ce cas, par ailleurs, en même temps que le CFC de la formation professionnelle initiale. La maturité spécialisée est aussi proposée successivement à une première qualification, mais l'imbrication institutionnelle avec l'école de culture générale plaide en faveur d'une analyse conjointe (cf. chapitre 10.2). La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps se concentre sur la reconstruction de la situation actuelle. Les transformations récentes rentrent cependant également en ligne de compte.

La reconstruction normative de l'offre de la formation en école à plein temps se résume dans la reconstruction des principes de coordination et de légitimation des filières de formation envisagées. La reconstruction de ces principes de coordination et de légitimation présuppose l'analyse de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. L'analyse de cette hétérogénéité plaide en faveur de l'approche analytique de l'étude de cas. L'approche analytique de l'étude de cas vise en fait l'analyse en profondeur de l'hétérogénéité de l'objet de recherche (Gerring, 2004 ; Bennet, 2004). Chacune des filières de formation envisagées fait l'objet, en définitive, d'une étude de cas. L'analyse comparative de ces études de cas assure la réflexion sur la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle et sur les traditions de formation en Suisse. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation repose sur deux analyses complémentaires : l'analyse de la documentation institutionnelle relative à chacune des filières de formation envisagées et l'analyse des instituts scolaires qui appartiennent à la filière de formation correspondante. D'une part, l'analyse de la documentation institutionnelle contextualise l'analyse des instituts scolaires sur le plan national. De l'autre, l'analyse des instituts scolaires donne de la consistance à l'analyse de la documentation institutionnelle. Les instituts scolaires représentent l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. La documentation institutionnelle propose une analyse des filières de formation envisagées dans tous les systèmes éducatifs cantonaux. L'analyse de chaque filière de formation fait recours à ce qui est un « multiple case design » (Yin, 2009 : 46-64 ; Stake, 2006 : 17-38). Les instituts scolaires sont en fait autant de cas à étudier sur la base de la même approche analytique. Le multiple case design vise précisément la répétition de l'analyse dans les différents cas envisagés et évalue la réplication des résultats issus de l'analyse de chaque cas (Yin, 2009 : 54-59). L'évaluation de la réplication des résultats fait ressortir les convergences et les divergences entre les différents cas. L'évaluation de la réplication des résultats dans le cadre de

l'analyse des instituts scolaires fait ressortir également les convergences et les divergences à l'intérieur de l'hétérogénéité de chaque filière de formation.

## 7.2 La stratégie d'analyse

La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps repose sur quatre étapes d'analyse. Les deux premières étapes d'analyse visent la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. Les deux dernières se concentrent, par contre, sur l'analyse comparative des portraits des filières de formation envisagées issus de la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. Les deux premières étapes d'analyse se complètent l'une l'autre, alors que les deux dernières s'avèrent tout à fait indépendantes.

Dans une première étape, la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chacune des filières de formation envisagées repose sur l'analyse de la documentation institutionnelle (cf. chapitre 8.1.1). L'analyse de la documentation institutionnelle s'articule avec le réexamen de la littérature scientifique sur la filière de formation correspondante. L'articulation entre l'analyse de la documentation institutionnelle et le réexamen de la littérature scientifique propose une lecture institutionnelle<sup>22</sup> des principes de coordination et de justification de chaque filière de formation. L'analyse du matériau documentaire assure, en définitive, une reconstruction générale des filières de formation envisagées. Les convergences définissent le cadre institutionnel national. Les divergences rendent compte, par contre, des spécificités cantonales. L'analyse du matériau documentaire contextualise les résultats de l'analyse des instituts scolaires sur le plan national.

Dans une deuxième étape, la reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chacune des filières de formation envisagées s'appuie sur l'analyse d'un certain nombre d'instituts scolaires (cf. chapitre 8.1.2). Les instituts scolaires rendent compte de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. L'analyse se concentre sur le discours des responsables des instituts scolaires. Les entretiens avec les responsables portent essentiellement sur les procédures de sélection à l'intérieur de chaque institut scolaire. Les procédures de sélection sont en fait un point d'observation privilégié sur la formation à l'intérieur des instituts scolaires. La formation à l'intérieur des instituts scolaires rend compte cependant également de la formation propre à la filière de formation correspondante. L'analyse des instituts scolaires propose ainsi une lecture organisationnelle des principes de coordination et de légitimation des filières de formation envisagées. La

---

<sup>22</sup> Le terme « institutionnel » rend compte du niveau de l'analyse. Les filières de formation envisagées font l'objet en fait d'une macro-analyse (la filière de formation) et d'une méso-analyse (l'institut scolaire).

perspective organisationnelle assure une reconstruction circonscrite de chaque filière de formation, mais qui donne de la consistance à l'analyse du matériau documentaire. L'analyse des instituts scolaires nuance, et développe, en fait l'analyse du matériau documentaire. La lecture organisationnelle fait ressortir aussi les principes de coordination et de légitimation informels. La lecture institutionnelle propose, par contre, une reconstruction formelle. Les convergences rentrent en ligne de compte dans la définition du cadre institutionnel national, alors que les divergences rendent compte des spécificités cantonales.

La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur des filières de formation envisagées comporte essentiellement la généralisation des convergences et des divergences internes à chacune d'entre elles, qui sont ressorties de l'analyse complémentaire du matériau documentaire et des instituts scolaires. La complémentarité entre la perspective institutionnelle et la perspective organisationnelle est assurée par la représentativité des instituts scolaires. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur des filières de formation envisagées se résout dans l'élaboration d'un portrait pour chacune d'entre elles, qui tient compte notamment aussi bien des convergences que des divergences internes.

Dans une troisième étape, l'analyse comparative des portraits des filières de formation envisagées repose sur la comparaison des convergences internes à chaque filière de formation. La comparaison des convergences internes à chaque filière de formation saisit les similitudes et les différences entre les filières de formation envisagées. Les convergences internes à chaque filière de formation rendent compte notamment de la cinquième essence de la filière de formation même. L'analyse comparative des filières de formation envisagées approfondit la compréhension des dimensions à la base de chacune d'entre elles. L'identification des similitudes et des différences entre des objets de recherche différents vise en fait toujours la compréhension approfondie de chacun des objets de recherche étudiés (Bazeley, 2013 : 275). La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps offre l'opportunité dès lors de contextualiser les filières de formation envisagées et interroge implicitement la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle.

Dans une quatrième phase, l'analyse comparative des portraits des filières de formation envisagées se base sur la comparaison des divergences internes à chaque filière de formation. Les divergences internes à chaque filière de formation rendent compte, en définitive, de la différenciation cantonale de la formation. L'analyse comparative des divergences internes à chaque filière de formation offre l'opportunité de reconstruire les convergences dans la différenciation cantonale de la formation. La reconstruction des traits communs dans les divergences internes à chaque filière de formation rend compte de cette matrice de sens commune qui structure similairement les différences cantonales propres aux filières de formation envisagées, et qui coïncide avec les traditions de formation régionales. Les traditions de formation régionales structurent en fait les

spécificités cantonales, qui déterminent les divergences internes à chaque filière de formation. La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps offre l'opportunité, par conséquent, dans ce cas de reconstruire les traditions de formation en Suisse.

## 8. Les données et les méthodes d'analyse

Le chapitre suivant présente le matériau d'analyse choisi pour aborder l'objet de recherche et les méthodes utilisées pour la récolte et l'élaboration de ce matériau d'analyse. Le matériau d'analyse comprend du matériau documentaire et les entretiens avec les responsables d'un certain nombre d'instituts scolaires. La sélection des instituts scolaires vise, fondamentalement, la reproduction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation, alors que la récolte du matériau documentaire repose plutôt sur une logique exploratoire. Le matériau documentaire et le discours des responsables des instituts scolaires font l'objet d'une analyse de contenu.

### 8.1 Le matériau d'analyse

Le matériau documentaire repose essentiellement sur la documentation institutionnelle. Les portraits institutionnels représentent les textes de référence. L'examen de la littérature scientifique s'articule avec l'analyse de la documentation institutionnelle. Les entretiens avec les responsables des instituts scolaires complètent le matériau d'analyse. Les instituts scolaires se répartissent en trois instituts scolaires pour chacune des filières de formation envisagées. La sélection des instituts scolaires vise la restitution de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. La référence à des cas les plus différents possible oriente la sélection des instituts scolaires. Les critères de sélection renvoient à la différenciation cantonale de la formation. L'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation calque en fait la différenciation cantonale de la formation. La diversification cantonale, la distinction essentielle entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique, qui organise la différenciation cantonale de la formation, et le taux d'étudiants à l'intérieur d'une formation générale guident la sélection des cas.

#### 8.1.1 Le matériau documentaire

La documentation institutionnelle regroupe différentes typologies de textes : les portraits institutionnels, les directives de formation et les textes législatifs. L'analyse de la documentation institutionnelle se concentre cependant sur les portraits institutionnels. Les portraits institutionnels rendent compte en fait mieux que les autres textes de la cinquième essence des filières de formation envisagées. La perspective de l'institution scolaire sur elle-même offre l'opportunité d'un filtrage des composantes décisives à la base de chaque filière de formation. L'acteur analysé est évidemment le mieux placé pour saisir les composantes décisives qui le concernent, et qui font l'objet de la présente analyse. La référence à cette cinquième essence des filières de formation envisagées assure la

reconstruction des principes de coordination et de légitimation essentiels de chaque filière de formation. Les directives de formation rendent compte, par contre, des lignes directrices de la formation sur le plan national. L'offre de formation cantonale réalise ces directives de formation nationales. Le SEFRI et la CDIP élaborent en fait les directives de formation qui doivent être mises en œuvre par les autorités cantonales. Ces lignes directrices rendent compte évidemment aussi des principes de coordination et de légitimation à l'intérieur de chaque filière de formation. Les textes législatifs rentrent également en ligne de compte dans la documentation institutionnelle. La référence à ces textes législatifs vise cependant surtout la contextualisation des transformations récentes des filières de formation envisagées.

La documentation institutionnelle comprend aussi bien des textes cantonaux que des textes nationaux. L'analyse se concentre cependant sur les textes cantonaux, qui rendent compte de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. Les portraits institutionnels comptent essentiellement des textes cantonaux. La référence cantonale des portraits institutionnels confirme la relevance de cette typologie de texte. Les directives de formation rendent compte, par contre, de ces textes nationaux qui sont élaborés au sein des institutions de coordination (cf. SEFRI, CDIP). Les textes législatifs comportent, par contre, aussi bien des textes cantonaux que des textes nationaux.

La documentation institutionnelle se concentre sur les portraits institutionnels, les directives de formation et les textes législatifs des filières de formation envisagées. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation présuppose cependant également l'analyse aussi bien de la phase de formation en amont que de la phase de formation en aval de la filière de formation. Le recrutement, ainsi que les débouchés, de chaque filière de formation rentrent en fait aussi en ligne de compte. La documentation institutionnelle sur le secondaire I surtout fait l'objet d'une analyse spécifique.

L'analyse de la documentation institutionnelle s'articule avec l'examen de la littérature scientifique sur les filières de formation envisagées. La littérature scientifique (les articles scientifiques, les évaluations, les rapports, etc.) rentre en ligne de compte essentiellement dans la définition du cadre institutionnel national de chaque filière de formation. Les évaluations surtout proposent une analyse critique des enjeux majeurs qui sont à la base de la définition des filières de formation envisagées. Le focus sur ces enjeux majeurs offre l'opportunité d'une reconstruction des principes de coordination et de légitimation à l'intérieur de chaque filière de formation.

### 8.1.2 Les entretiens avec les responsables des instituts scolaires

La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation repose également sur l'analyse d'un certain nombre d'instituts scolaires. Les entretiens avec les responsables des instituts scolaires représentent dans ce cas le matériau d'analyse. Les personnes interviewées occupent des positions différentes au sein de la direction. Les entretiens avec les responsables des instituts scolaires portent essentiellement sur les procédures de sélection à l'intérieur de chaque institut scolaire. Les procédures de sélection représentent en fait un point d'observation privilégié sur la structure, l'organisation, le contenu et les finalités de la formation à l'intérieur des instituts scolaires. Les coordonnées de la formation à l'intérieur des instituts scolaires rendent compte cependant en plus général aussi de la formation des filières de formation envisagées. L'analyse des procédures de sélection à l'intérieur de chaque institut scolaire assure ainsi également la reconstruction des principes de coordination et de légitimation à la base de la filière de formation correspondante. L'analyse se concentre sur 15 instituts scolaires qui représentent l'hétérogénéité à l'intérieur de chacune des filières de formation envisagées. Les instituts scolaires concernés s'avèrent des instituts scolaires publics. Le focus sur les instituts scolaires publics nous a paru implicite dans l'optique d'une première analyse transversale de l'offre de la formation en école à plein temps. La sélection a été opérée à l'intérieur de l'offre de formation présentée dans le recensement de l'OFS (OFS, 2011b). Les 15 instituts scolaires se répartissent en trois instituts scolaires pour chacune des filières de formation envisagées. Les écoles professionnelles à plein temps comptent six instituts scolaires, respectivement trois pour les formations techniques et trois pour les formations socio-sanitaires.

L'analyse des instituts scolaires soulève inévitablement la question de la sélection des cas. Les instituts scolaires sont en fait des cas, dont l'analyse nuance, élargit ou consolide l'analyse du matériau documentaire. La sélection des cas vise toujours la maximisation des gains heuristiques. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation impose également la sélection d'instituts scolaires qui représentent cette hétérogénéité. La maximisation des gains heuristiques se réalise, par conséquent, à travers une sélection de cas qui maximise les contrastes à l'intérieur de l'hétérogénéité des filières de formation envisagées. La maximisation des contrastes entre les instituts scolaires offre l'opportunité de reconstruire la part la plus élargie possible de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. La sélection des « most-different cases » dans le panorama des instituts scolaires représente dès lors l'option adéquate (Gerring, 2007 : 139-144). L'antithèse des cas maximise en fait les contrastes à l'intérieur de l'hétérogénéité des filières de formation envisagées.

La sélection des instituts scolaires impose également la définition des critères de sélection. La définition de ces critères de sélection vise évidemment la restitution



de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation. Or, l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation calque essentiellement la différenciation cantonale de la formation. Le premier critère de sélection rend compte dès lors de la diversification cantonale des instituts scolaires. Autrement dit, il s'agit de diversifier le plus possible pour l'ensemble des instituts scolaires sélectionnés la référence cantonale. En outre, la maximisation des contrastes à l'intérieur de la différenciation cantonale de la formation repose sur l'hypothèse d'une distinction essentielle entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique. La différenciation cantonale de la formation se résume en fait dans l'antithèse entre les cantons romands et le Tessin et les cantons alémaniques. Les régions linguistiques du pays affichent différentes traditions de formation qui structurent la différenciation cantonale de la formation. La Suisse romande et italienne manifestent une affinité pour la formation académique, alors que la Suisse alémanique exprime une affinité pour la formation professionnelle. Le deuxième critère de sélection rend compte, par conséquent, de l'appartenance régionale des instituts scolaires. Autrement dit, il s'agit de sélectionner pour chaque filière de formation aussi bien des cantons romands et/ou le Tessin que des cantons alémaniques. Enfin, la maximisation des contrastes entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique repose sur une autre hypothèse. La proportion des jeunes à l'intérieur d'une formation générale est significative du degré d'affirmation de ces différentes traditions de formation. Le troisième critère de sélection rend compte ainsi du taux d'étudiants à l'intérieur d'une formation générale, respectivement dans une formation professionnelle. Autrement dit, il s'agit de sélectionner pour la Suisse romande et italienne des réalités cantonales qui affichent des taux élevés de jeunes suivant une formation générale, tandis que dans les réalités cantonales de référence de la Suisse alémanique le même taux doit être bas.

Les instituts scolaires doivent, en définitive, appartenir à des cantons romands et/ou au canton du Tessin avec des taux élevés de jeunes à l'intérieur d'une formation générale et à des cantons alémaniques avec des taux bas de jeunes à l'intérieur d'une formation générale (ce qui équivaut à des taux élevés de jeunes à l'intérieur d'une formation professionnelle). La maximisation des contrastes à l'intérieur de l'hétérogénéité de chaque filière de formation est consolidée par la diversification cantonale des instituts scolaires sélectionnés. Les instituts scolaires ont été sélectionnés en fait dans la mesure du possible dans différentes réalités cantonales. Cette diversification cantonale est transversale à toutes les filières de formation envisagées. Subordonné aux trois critères de sélection, la définition des cantons de référence pour l'ensemble des instituts scolaires doit tenir compte également des trois réalités cantonales bilingues (francophone et germanophone) en Suisse (Berne, Fribourg et Valais). La réalité trilingue (germanophone, italophone et réthoroman) du canton des Grisons, en revanche, ne rentre pas en ligne de compte, précisément pour son exceptionnalité sociolinguistique qui évade l'antithèse régionale du Röstigraben. La confrontation

des deux régions linguistiques à l'intérieur de la même réalité cantonale est en fait susceptible de faire ressortir des dimensions significatives.

Les critères de sélection déterminent la répartition cantonale suivante des 15 instituts scolaires analysés.

**Tableau 2 : répartition cantonale des instituts scolaires**

	<b>Cantons d'appartenance des instituts scolaires</b>		
<b>Gymnase</b>	Fribourg	Saint-Gall	Genève
<b>Ecole de culture générale</b>	Vaud	Argovie	Berne
<b>Ecoles professionnelles techniques à plein temps</b>	Fribourg	Zurich	Tessin
<b>Ecoles professionnelles socio-sanitaires à plein temps</b>	Vaud	Lucerne	Neuchâtel
<b>Ecole de commerce</b>	Valais	Saint-Gall	Tessin

Dans cadre de la formation gymnasiale, les instituts scolaires concernés se répartissent entre les cantons de Fribourg, Saint-Gall et Genève. Fribourg est un canton romand qui présente une minorité linguistique germanophone. Le taux d'étudiants dans une formation générale (41,1%) en 2010 est l'un parmi les plus élevés (cf. tableau 4). Saint-Gall est, par contre, un canton alémanique avec le taux d'étudiants à l'intérieur d'une formation générale (13,8%) le plus bas en Suisse. Genève est un canton romand qui avec 62% de jeunes à l'intérieur d'une formation générale affiche le taux le plus élevé dans le panorama national.

Dans le cadre de la formation de l'école de culture générale, les cantons concernés par l'analyse des instituts scolaires sont Vaud, Argovie et Berne. Vaud est un canton romand et le taux d'étudiants dans une formation générale (40%) est l'un parmi les plus élevés. Argovie est, par contre, un canton alémanique et avec 21,4% de jeunes à l'intérieur d'une formation générale se situe dans les dernières positions. Berne est un canton alémanique avec une minorité linguistique francophone. Le taux d'étudiants à l'intérieur d'une formation générale (22,6%) est également l'un parmi les plus bas.

Dans le cadre de la formation des écoles professionnelles techniques à plein temps, la sélection des instituts scolaires a été conditionnée. Le nombre restreint d'écoles professionnelles techniques à plein temps en Suisse alémanique a imposé en fait un choix cantonal spécifique. Les cantons concernés par l'analyse des instituts scolaires sont Fribourg, Zurich et le Tessin. Le canton romand bilingue de Fribourg affiche l'un des taux d'étudiants dans une formation générale parmi les plus élevés. Zurich est un canton alémanique qui présente le troisième taux

d'étudiants à l'intérieur d'une formation générale (17,2%) le plus bas en Suisse. Le canton italophone du Tessin avec 40,8% de jeunes à l'intérieur d'une formation générale affiche l'un des taux parmi les plus élevés.

Dans le cadre de la formation des écoles professionnelles socio-sanitaires à plein temps, la sélection des instituts scolaires en Suisse alémanique a été également conditionnée. Les cantons concernés par l'analyse des instituts scolaires sont Vaud, Lucerne et Neuchâtel. Le canton romand de Vaud présente l'un des taux d'étudiants dans une formation générale parmi les plus élevés. Lucerne est, par contre, un canton alémanique qui avec 21,5% de jeunes à l'intérieur d'une formation générale occupe une des dernières positions. Neuchâtel est un canton romand avec l'un des taux d'étudiants à l'intérieur d'une formation générale (30,2%) parmi les plus élevés.

Dans le cadre de la formation de l'école de commerce, les instituts scolaires concernés se répartissent entre les cantons du Valais, Saint-Gall et du Tessin. Le Valais est un canton romand avec une minorité linguistique germanophone. Le taux d'étudiants dans une formation générale (34,1%) est l'un parmi les plus élevés. Le canton alémanique de Saint-Gall affiche, par contre, le taux d'étudiants à l'intérieur d'une formation générale le plus bas en Suisse. Le Tessin est un canton italophone avec l'un des taux d'étudiants à l'intérieur d'une formation générale parmi les plus élevés.

## 8.2 Le traitement du matériau d'analyse

La source principale de la documentation institutionnelle est le web. Les sites officiels de l'administration cantonale assurent principalement les portraits institutionnels des filières de formation envisagées. La récolte des entretiens avec les responsables des instituts scolaires repose sur la méthode de l'entretien avec des experts. Les responsables des instituts scolaires, en tant qu'experts de l'institut scolaire, ainsi que de la filière de formation correspondante, sont appelés à mobiliser leur expertise. L'entretien semi-directif assure une certaine marge de manœuvre à la personne interviewée, qui est en mesure de restituer cette expertise. Le matériau d'analyse fait l'objet d'une analyse de contenu, qui repose sur une logique déductive. La documentation institutionnelle est organisée sur la base d'un système de codes qui rend compte des principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire (et qui est défini en fonction des conventions de formation). Le programme informatique Atlas.ti assure la gestion de l'analyse de la documentation institutionnelle. Le discours des responsables des instituts scolaires est organisé également sur la base du même système de codes simplifié. L'utilisation du même système de codes favorise l'analyse comparative de la documentation institutionnelle, ainsi que des entretiens avec les responsables des instituts scolaires.

### 8.2.1 La récolte du matériau d'analyse

La documentation institutionnelle a été récoltée essentiellement sur le web. Les sites officiels des différents acteurs engagés dans la définition et l'organisation de la formation sur le plan aussi bien national que cantonal ont été visionnés. Les sites officiels de l'administration cantonale surtout ont été systématiquement, et scrupuleusement, examinés. La législation nationale et cantonale a fait l'objet, par contre, d'une analyse ponctuelle, qui répond à la finalité du matériau législatif de contextualisation des transformations récentes des filières de formation envisagées. Les sites officiels des institutions de coordination sur le plan national (cf. SEFRI, CDIP) ont été également systématiquement visionnés. Les sites officiels des instituts scolaires ont été examinés subsidiairement, en l'absence d'une référence documentaire cantonale sur la filière de formation correspondante. Les sites officiels des instituts scolaires analysés ont fait l'objet, par contre, d'une révision systématique.

Les portraits institutionnels de chacune des filières de formation envisagées, à l'exception des écoles professionnelles à plein temps, dont la documentation institutionnelle a été saisie dans les sites des instituts scolaires, ont été récoltés auprès du site officiel de l'administration cantonale des 26 cantons. Les directives de formation ont été récoltées, par contre, auprès des sites officiels des institutions de coordination sur le plan national. Les textes législatifs ont été visionnés également dans les recueils cantonaux des lois sur les sites de l'administration cantonale.

La source principale de la documentation institutionnelle est l'administration cantonale. Le cadre institutionnel national des écoles professionnelles à plein temps a été reconstruit, par contre, sur la base de l'analyse combinée de la documentation institutionnelle qui a été récoltée auprès des sites officiels des instituts scolaires et de la littérature scientifique. L'autonomie des instituts scolaires de la formation professionnelle en école à plein temps est en fait à l'origine de l'absence d'une documentation institutionnelle cantonale. La formation professionnelle en école à plein temps n'est pas répandue, non plus, dans tous les cantons. Les instituts scolaires de la formation professionnelle en école à plein temps, plus que dans le cas des autres filières de formation envisagées, représentent en fait des réalités institutionnelles presque intégralement indépendantes.

La récolte de la documentation institutionnelle a suivi initialement une logique exploratoire. Les différents sites officiels ont été visionnés et le matériau susceptible d'offrir des informations utiles a été récolté. Le focus sur les portraits institutionnels, les directives de formation et les textes législatifs s'est délinéé successivement, à la suite d'une première analyse transversale de la documentation institutionnelle, qui a désigné ce matériau d'analyse comme le plus

riche en informations utiles pour reconstruire les principes de coordination et de légitimation à l'intérieur de chaque filière de formation.

L'analyse des instituts scolaires se concentre sur le discours des responsables. Les responsables des instituts scolaires sont en fait dans la condition de restituer mieux que n'importe qui d'autre, pour le fait de s'occuper de la formation à l'intérieur de l'institut scolaire, ces principes de coordination et de légitimation à la base des filières de formation envisagées. Les instituts scolaires reproduisent notamment, à l'intérieur d'une configuration organisationnelle, les principes de coordination et de légitimation propres à l'institution scolaire. La récolte du matériau d'analyse repose dans ce cas sur la méthode des entretiens avec les experts (Meuser et Nagel, 2002). Les responsables des instituts scolaires sont en fait en tous points des experts des filières de formation envisagées. L'expérience dans la résolution des problèmes et dans la prise de décisions à l'intérieur de l'institut scolaire confère au responsable cette expertise que l'entretien vise à mobiliser. Les responsables des instituts scolaires disposent précisément aussi bien d'une expertise circonscrite que d'une expertise contextuelle (Ibid. : 75-77). L'expertise circonscrite correspond à la connaissance de la réalité de l'institut scolaire, alors que l'expertise contextuelle coïncide avec la connaissance de la réalité de la filière de formation.

La méthode des entretiens avec les experts fait recours à des entretiens relativement ouverts, et « détendus », qui laissent à l'expert une certaine marge de manœuvre (Ibid. : 77-78). Les experts satisfont en fait à l'exigence de recueillir les informations utiles pour l'analyse de l'objet de recherche, mais peuvent élargir également la réflexion. L'exigence de cette liberté de réponse dans les entretiens avec les experts souligne la pertinence de l'utilisation de l'entretien semi-directif (Kaufmann, 2004 ; Fugier, 2010). Les responsables des instituts scolaires sont appelés à mobiliser leur propre expertise et l'entretien semi-directif leur permet de rendre compte relativement librement des sujets évoqués. Les gains heuristiques des entretiens semi-directifs avec les responsables des instituts scolaires se situent essentiellement à deux niveaux. Premièrement, le discours des responsables des instituts scolaires illustre la réalité aussi bien de l'institut scolaire, qui permet la reconstruction des principes de coordination et de légitimation de la filière de formation correspondante, que de la filière de formation même. Deuxièmement, les responsables des instituts scolaires contribuent aussi, par l'expérience acquise dans la réalité quotidienne, à dégager des nouvelles pistes de réflexion. Les personnes interviewées s'avèrent, en définitive, aussi bien des porteurs d'informations qui font l'objet d'une analyse spécifique que des coproducteurs de la réflexion.

Les entretiens semi-directifs accordent une liberté de réponse contrôlée aux personnes interviewées. Les responsables des instituts scolaires sont en fait en mesure de passer d'un sujet à l'autre, mais toujours à l'intérieur d'un certain nombre de focus prédéfinis. La grille d'entretien définit ces focus susceptibles de

faire ressortir les informations utiles pour la reconstruction des principes de coordination et de légitimation de chaque filière de formation. Les responsables des instituts scolaires ont été appelés à répondre librement à des questions ouvertes. Le discours des responsables des instituts scolaires a été orienté cependant vers les sujets qui apparaissaient comme les plus pertinents pour la reconstruction des principes de coordination et de légitimation de chaque filière de formation, ou dirigés vers les sujets prédéfinis, si complètement hors de contexte. La grille d'entretien repose précisément sur des questions susceptibles de faire ressortir ces différents indicateurs des conventions de formation qui rendent compte des principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire. Les questions de la grille d'entretien se concentrent sur les procédures de sélection. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation présuppose l'analyse d'une réalité institutionnelle extrêmement diversifiée. La versatilité du concept de la sélection assure une réflexion transversale sur cette réalité institutionnelle. Les procédures de sélection marquent en fait les différentes étapes du curriculum et rendent compte de la structure, de l'organisation, du contenu et des finalités de la formation. Les questions abordées dans l'entretien avec les responsables des instituts scolaires sont les suivantes.

- 1.) Comment l'école recrute-t-elle les jeunes issus du secondaire I ?
- 2.) Quels sont les avantages et les désavantages de ces procédures de sélection ?
- 3.) Comment l'école qualifie-t-elle les étudiants jusqu'à la fin de la formation ?
- 4.) Quels sont les avantages et les désavantages de ces procédures de sélection ?
- 5.) Pourquoi ces procédures de sélection sont-elles aussi importantes pour cette formation ?
- 6.) Quelles sont les qualités pour réussir dans cette formation ?
- 7.) Quelles sont les raisons des ruptures éventuelles dans le parcours de formation ?

Les questions 1 et 3 reconstruisent le fonctionnement de la formation et rendent compte surtout des principes de coordination des filières de formation envisagées. Les questions 2, 4 et 5 mobilisent les arguments de justification du fonctionnement de la formation et témoignent des logiques de légitimation des filières de formation envisagées. Les questions 6 et 7 rendent compte de l'image de l'étudiant type qui est également révélatrice des principes de coordination et de justification des filières de formation envisagées.

La récolte des entretiens avec les responsables des instituts scolaires rend compte de trois moments distincts. Dans un premier moment, la grille d'entretien a fait l'objet d'une série d'entretiens-test qui a servi pour évaluer la pertinence des questions, dans l'optique de la reconstruction des principes de coordination et de légitimation des filières de formation envisagées. Les entretiens-test ont dans ce cas eu une fonction préparatoire. Dans un deuxième moment, deux premiers

entretiens ont été réalisés pour chacune des filières de formation envisagées avec les responsables de deux instituts scolaires qui maximisaient les contrastes. L'analyse de ces deux premiers entretiens a orienté la sélection du troisième institut scolaire. Dans un troisième moment, le troisième entretien a été réalisé. Le troisième institut scolaire représente également un cas antithétique (cf. le cas le plus différent possible) à l'un des deux premiers instituts scolaires et évalue les pistes de réflexion ressorties de l'analyse du discours des responsables des deux premiers instituts scolaires.

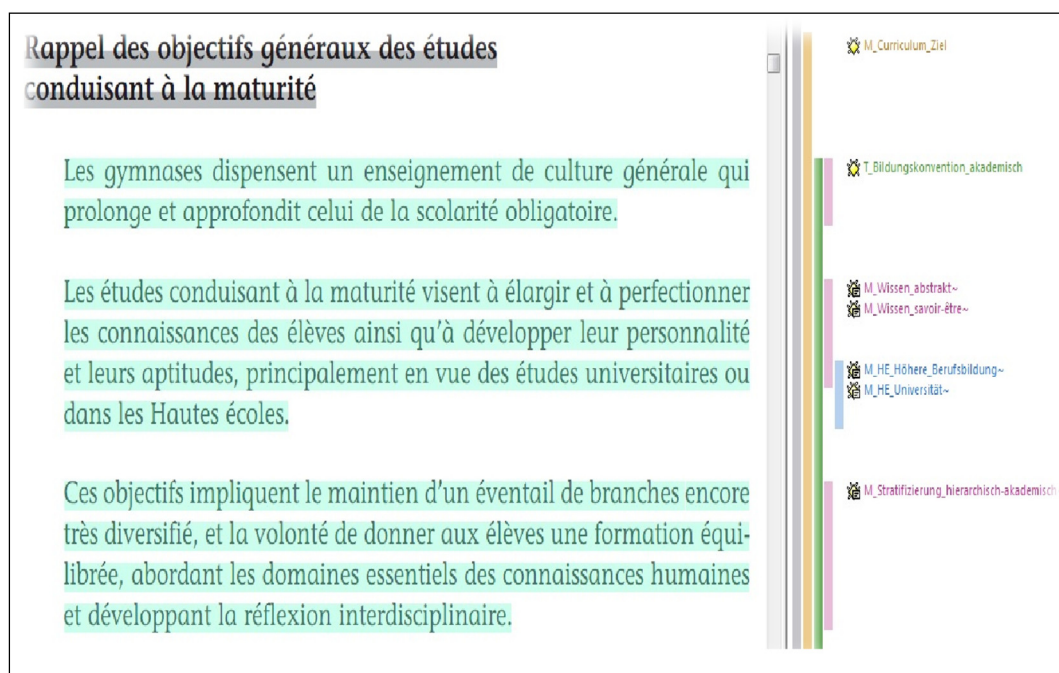
### 8.2.2 L'élaboration du matériau d'analyse

L'élaboration du matériau d'analyse récolté vise la reconstruction des principes de coordination et de légitimation des filières de formation envisagées. La documentation institutionnelle fait l'objet d'une analyse du contenu (Kohlbacher, 2006 ; Mayring, 2009). Le contenu de la documentation institutionnelle est analysé par le biais d'un certain nombre de catégories d'analyse, qui ont été définies en correspondance avec le cadre théorique. L'élaboration de la documentation institutionnelle comporte l'organisation du contenu sur la base de ces catégories d'analyse, qui assurent la reconstruction des principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire. L'analyse du contenu fait référence en fait toujours à un système de catégories d'analyse (Ibid. : 603). Les catégories d'analyse organisent le contenu du matériau d'analyse sur la base soit d'une logique déductive soit d'une logique inductive. La logique déductive implique l'application du système de catégories d'analyse prédéfini, alors que la logique inductive comporte la reconstruction d'un système de catégories d'analyse par l'identification dans le matériau d'analyse de différentes argumentations transversales. L'analyse de la documentation institutionnelle mobilise la logique déductive. Le système de catégories d'analyse est en fait appliqué transversalement sur la documentation institutionnelle. L'application transversale du système de catégories d'analyse sur la documentation institutionnelle cantonale permet de faire ressortir les convergences et les divergences à l'intérieur de l'hétérogénéité de chaque filière de formation. L'analyse transversale de toute la documentation institutionnelle est favorisée par l'utilisation du programme informatique Atlas.ti, qui assure une gestion cohérente du large nombre de textes.

Le programme informatique Atlas.ti a le mérite de permettre l'analyse de la très large documentation institutionnelle sur la base de la même grille de lecture. La transversalité de l'analyse consolide la représentativité, ainsi que la pertinence, des résultats. Cette grille de lecture coïncide avec un système de codes (ou un

système de catégories d'analyse) avec des fonctions différentes.<sup>23</sup> Les *codes institutionnels* servent essentiellement à contextualiser la documentation institutionnelle en correspondance avec la phase de formation (le secondaire I, le secondaire II, le tertiaire, etc.) et la filière ou la typologie de formation (le gymnase, l'école de culture générale, la formation générale, la formation professionnelle, etc.), alors que les *codes méthodologiques* opérationnalisent en tous points l'analyse du contenu de la documentation institutionnelle. Les codes méthodologiques évoquent en fait l'organisation, le contenu, les finalités, la régulation de la formation, etc., de chacune des filières de formation envisagées. Ces différents aspects de la formation rendent compte des principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire. Les codes méthodologiques peuvent être déclinés notamment en termes de conventions de formation. L'attribution à une convention de formation plutôt qu'à une autre, ou l'expression d'un compromis entre plusieurs conventions de formation, sont désignées par les *codes théoriques* (la convention de formation académique, la convention de formation professionnelle, etc.). L'image suivante rend compte de l'analyse du contenu de la documentation institutionnelle sur la base de ce système de codes implémenté par le biais du programme informatique Atlas.ti.

**Image 1 : exemple de l'analyse du contenu de la documentation institutionnelle par le biais du programme informatique Atlas.ti**



L'image montre l'analyse du contenu d'un portrait institutionnel. Les barres indiquent la codification du texte. La première barre (de gauche à droite) en gris montre le code institutionnel (le gymnase). La deuxième barre en jaune signale un

<sup>23</sup> Les codes évoqués ne sont que quelques-uns du système de codes utilisé dans le programme Atlas.ti pour l'analyse de la documentation institutionnelle.



premier code méthodologique (les finalités du curriculum). Les quatrièmes barres en rose (le savoir abstrait, le savoir-être et la stratification hiérarchique de la formation), ainsi que la cinquième barre en bleu (la transition vers la formation professionnelle universitaire et la transition vers la formation universitaire), indiquent d'autres codes méthodologiques. La troisième barre en vert signale le code théorique (la convention de formation académique). La superposition des barres désigne la correspondance entre les codes. La superposition des codes méthodologiques (les différents aspects de la formation) et du code théorique (les conventions de formation) rend compte de la reconstruction des principes de coordination et de légitimation pour chacune des filières de formation envisagées (le code institutionnel). Le programme informatique Atlas.ti organise transversalement le contenu de la documentation institutionnelle sur la base de cette logique. L'organisation du contenu de la documentation institutionnelle par le biais de la même grille de lecture favorise l'analyse comparative à l'intérieur de l'hétérogénéité de chacune des filières de formation envisagées. L'analyse comparative se concentre sur la comparaison des codes méthodologiques et des codes théoriques et assure la reconstruction des convergences et des divergences dans la différenciation cantonale de la formation. La comparaison des codes méthodologiques et des codes théoriques dans le large nombre de textes est facilitée par toute une série de fonctions analytiques intégrées dans le programme informatique Atlas.ti.

L'élaboration des entretiens avec les responsables des instituts scolaires repose également sur une analyse du contenu. L'analyse du discours des responsables des instituts scolaires vise aussi l'organisation du contenu sur la base d'un système de codes. L'implémentation du même système de codes favorise l'analyse comparative du discours des responsables des instituts scolaires de chacune des filières de formation envisagées. Le même système de codes utilisé pour l'analyse de la documentation institutionnelle est appliqué à l'analyse des entretiens avec les responsables des instituts scolaires, sous une forme largement simplifiée. Les codes méthodologiques organisent toujours le contenu du discours des responsables des instituts scolaires. Ces codes méthodologiques, qui rendent compte des principes de coordination et de légitimation de chaque institut scolaire, ainsi que de la filière de formation correspondante, peuvent être déclinés également en termes de conventions de formation. L'identification des conventions de formation est désignée par un code théorique. La simplification du système de codes assure une certaine flexibilité dans l'analyse des entretiens avec les responsables des instituts scolaires. Le discours des responsables n'aborde pas en fait aussi explicitement les différents aspects qui sont touchés dans la documentation institutionnelle. Le tableau suivant indique les codes

méthodologiques et les codes théoriques utilisés pour l'analyse du discours des responsables des instituts scolaires.<sup>24</sup>

**Tableau 3 : système de codes pour l'analyse du discours des responsables des instituts scolaires**

Codes méthodologiques	Codes théoriques
Principe de justice	Convention de formation académique
Finalité de la formation	Convention de formation professionnelle
Contenu de la formation	Convention de formation universaliste
Organisation de la formation	Convention de formation marchande
Gouvernance de la formation	Compromis entre convention de formation xy et convention de formation xz
Régulation de la formation	(...)
Image de l'étudiant type	(...)

L'analyse des entretiens avec les responsables des instituts scolaires et l'analyse de la documentation institutionnelle s'avèrent complémentaires. La documentation institutionnelle sert à saisir les principes de coordination et de légitimation formels. Le discours des responsables des instituts scolaires sert à faire ressortir en même temps aussi les principes de coordination et de légitimation informels. L'analyse des entretiens avec les responsables des instituts scolaires donne de la consistance à l'analyse de la documentation institutionnelle et dégage de nouvelles pistes de réflexion à implémenter dans l'analyse de la documentation institutionnelle. L'analyse de la documentation institutionnelle contextualise, par contre, l'analyse des entretiens avec les responsables des instituts scolaires sur le plan national. La triangulation de perspectives différentes, ainsi que de matériaux d'analyse différents, renforce la pertinence des résultats (Tarrow, 2004 ; Rathbun, 2008). La perspective institutionnelle de l'analyse de la documentation institutionnelle et la perspective organisationnelle de l'analyse des entretiens avec les responsables des instituts scolaires convergent en fait vers le même objet de recherche. La reconstruction de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque filière de formation présuppose une analyse pluridimensionnelle de chacune des filières de formation envisagées, en tant qu'institution, mais également en tant que conglomération d'organisations. La complémentarité de l'analyse de la documentation institutionnelle et de l'analyse des entretiens avec les responsables des instituts scolaires est assurée par la correspondance du traitement du matériau d'analyse. La documentation institutionnelle et les

<sup>24</sup> Les entretiens avec les responsables des instituts scolaires rendent compte toujours seulement d'une filière de formation. L'utilisation des codes institutionnels dans les entretiens avec les responsables des instituts scolaires apparaît, par conséquent, superflue.

entretiens avec les responsables des instituts scolaires ont été traités en fait sur la base du même système de codes, même si dans le deuxième cas sous une forme largement simplifiée.

## 9. Les limites de la recherche

Le chapitre suivant propose, en conclusion des considérations méthodologiques, une réflexion critique sur le processus de recherche. La pertinence des résultats passe en fait aussi par la reconstruction des limites de la recherche. Les points critiques du processus de recherche se situent à notre avis principalement à trois niveaux. L'enjeu de la représentativité des instituts scolaires rend compte d'un premier point critique. Les instituts scolaires sont censés représenter l'hétérogénéité de l'offre de formation dans le panorama national. Un deuxième point critique s'accorde avec la redéfinition en cours de route du focus de la recherche. Le focus de la recherche portait initialement sur l'influence de la sélection sur la ségrégation de genre dans la formation. L'exigence de réorientation du focus de la recherche a déclassé l'enjeu de la sélection de noyau de la recherche à voie d'entrée aux nouveaux focus de la recherche, notamment celui de la pertinence de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle et celui des traditions de formation de la Suisse romande et italienne et de la Suisse alémanique. Le troisième point critique relève, par contre, du contenu différemment consistant des entretiens avec les responsables des instituts scolaires. La systématique de la restitution des résultats est biaisée par la différente consistance du matériau d'analyse.

La présente dissertation propose une systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps. L'analyse comparative des filières de formation envisagées présuppose la reconstruction normative de chacune d'entre elles. Cette reconstruction normative vise la restitution, sous la forme d'un portrait, de l'hétérogénéité à la base de chaque filière de formation. L'exigence d'une restitution fidèle à la réalité hétérogène des filières de formation envisagées s'accompagne inévitablement d'une réflexion critique sur la représentativité du matériau d'analyse. Dans le cas du matériau documentaire, la question de la représentativité ne se pose pas, au moins pour le gymnase, l'école de culture générale et l'école de commerce, en considération à la fois de l'abondance et de l'observation transversale de la documentation institutionnelle de chaque filière de formation. La documentation institutionnelle des écoles professionnelles à plein temps se révèle, par contre, très limitée. Cette disponibilité limitée de documentation institutionnelle interroge, par conséquent, la pertinence du portrait des écoles professionnelles à plein temps. L'enjeu de la représentativité du matériau d'analyse se pose, en revanche, pour toutes les filières de formation envisagées dans le cas de la référence aux instituts scolaires. La question principale est notamment de savoir dans quelle mesure les spécificités des instituts scolaires sélectionnés représentent l'hétérogénéité interne à chaque filière de formation, mais aussi dans quelle mesure l'analyse de trois instituts scolaires est suffisante pour restituer une telle complexité sociale, politique et institutionnelle. L'enjeu de la représentativité des instituts scolaires s'accorde plus généralement aussi avec la marge de manœuvre, dont chaque institut scolaire dispose par

rapport à l'organisation de la formation. Les instituts scolaires s'adaptent en fait aux directives générales des autorités cantonales et représentent dans ce sens la spécificité des différentes réalités cantonales, mais l'organisation de la formation varie quand même d'un institut scolaire à l'autre. L'organisation de la formation est notamment de compétence exclusive de l'institut scolaire. L'exigence de coordination cantonale mitige néanmoins la différenciation des instituts scolaires, dans le cas notamment du gymnase, de l'école de culture générale et de l'école de commerce. Pour les écoles professionnelles à plein temps les variations d'un institut scolaire à l'autre apparaissent, par contre, davantage marquées, en considération de la large autonomie des instituts scolaires dans le cadre de la formation professionnelle en école à plein temps, mais aussi de la présence limitée souvent à un seul institut scolaire par réalité cantonale. Or, les critères de sélection des instituts scolaires s'avèrent d'une part, le taux cantonal de jeunes dans une formation en école à plein temps et de l'autre, la référence régionale. Le taux cantonal différemment marqué de jeunes dans une formation en école à plein temps combiné avec l'appartenance à des réalités cantonales de la Suisse romande et italienne et de la Suisse alémanique s'accordent avec l'hypothèse d'un Röstigraben éducatif. La diversification des cantons d'appartenance des instituts scolaires complète les critères de sélection. L'exigence de maximisation des contrastes s'est traduite dans la pratique dans la sélection pour chaque filière de formation d'instituts scolaires appartenant à des cantons romands et au canton du Tessin avec un taux élevé de jeunes dans une formation en école à plein temps et à des cantons alémaniques avec un taux bas. La référence à ces critères de sélection s'est révélée néanmoins pertinente. L'analyse comparative des différences entre les instituts scolaires appartenant à chaque filière de formation a permis en fait la reconstruction de matrices de sens communes, à savoir les traditions de formation, qui structurent similairement l'offre de formation en Suisse romande et italienne et en Suisse alémanique.

Les enjeux scientifiques majeurs de la présente dissertation consistent dans l'évaluation de la pertinence de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle et dans la reconstruction des traditions de formation de la Suisse romande et italienne et de la Suisse alémanique. Ces focus de la recherche ont été définis néanmoins durant le processus de recherche. La présente dissertation s'est concentrée en fait initialement sur l'enjeu de la sélection dans l'offre de la formation en école à plein temps dans l'optique très spécifique de la reproduction institutionnelle de la ségrégation de genre dans la formation. L'analyse des mécanismes de sélection présupposait, par contre, déjà la reconstruction de l'hétérogénéité de l'offre de formation sur la base de la distinction présumée entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique. La stérilité de l'analyse du matériau documentaire et des entretiens avec les responsables des instituts scolaires a soulevé cependant l'exigence d'une réorientation du focus de la recherche. Cette réorientation du focus de la recherche s'est concentrée sur les enjeux principaux qui ressortaient des entretiens avec les

responsables. Le discours des responsables exprimait de manière générale une quête d'identité des filières de formation envisagées, à travers la revendication dans la plupart des cas d'un contenu à mi-chemin entre la formation gymnasiale et la formation professionnelle duale. La référence à une distinction essentielle entre les régions linguistiques du pays dans l'offre de formation, mais surtout dans la représentation de la formation, caractérisait aussi amplement le contenu des entretiens. L'enjeu de la sélection a été déclassé, par conséquent, de focus de la recherche proprement dit à voie d'entrée en quelque sorte aux nouveaux focus de la recherche, notamment concernant la pertinence de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, dont découle plus généralement la systématisation de l'offre de la formation post-obligatoire, et les traditions de formation de la Suisse romande et italienne et de la Suisse alémanique. La réorientation du focus de la recherche a comporté un travail laborieux de réajustement surtout de la problématisation. Le cadre théorique n'a pas été adapté, en revanche, aux nouveaux focus de la recherche. La référence au cadre théorique des conventions de formation orientait en fait déjà la recherche. Le réajustement de la problématisation ne s'est répercuté, en définitive, que partiellement sur le travail de terrain. Les thématiques de la grille d'entretien sont restées en fait grosso modo les mêmes. Le réajustement de la recherche a concerné principalement le pilotage des entretiens, en correspondance notamment avec la reconversion de l'enjeu de la sélection, de focus de la recherche proprement dit à voie d'entrée aux nouveaux focus de la recherche. Si auparavant la conversation avec les responsables n'abordait que les mécanismes de sélection des filières de formation envisagées, par la suite les mécanismes de sélection sont devenus en quelque sorte un instrument analytique pour une réflexion générale sur des thématiques, telles que le contenu, les finalités, l'organisation et la gouvernance de la formation, sensibles aux nouveaux focus de la recherche. La réorientation du focus de la recherche en cours de route a biaisé néanmoins le travail de terrain. L'attention exclusive qui a été portée initialement sur les mécanismes de sélection n'a permis en fait d'approfondir que partiellement ces thématiques sensibles aux nouveaux focus de la recherche. Ces thématiques essentielles n'étaient pas abordées en fait systématiquement et ressortaient toujours indirectement. Le contenu du discours des responsables s'est révélé, par conséquent, de manière générale moins riche dans la première phase de recherche que dans la phase successive. La référence dès le début aux focus de la recherche, à la pertinence de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle et aux traditions de formation de la Suisse romande et italienne et de la Suisse alémanique, aurait comporté de toute évidence une démarche de recherche davantage linéaire et moins laborieuse, mais surtout abouti à la récolte d'un matériau d'analyse davantage consistant lors de la première phase de recherche.

Les entretiens avec les responsables des instituts scolaires reposent sur l'approche semi-directive. Les responsables ont été appelés à mobiliser leurs connaissances

relatives aux filières de formation envisagées. Ces connaissances servent surtout à restituer la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de chaque filière de formation, mais à faire émerger aussi de nouvelles pistes de réflexion. L'approche semi-directive assure en fait aux responsables la possibilité d'aborder à leur gré les thématiques présentes dans la grille d'entretien et d'approfondir de nouvelles thématiques pertinentes. Or, la contrindication principale d'une telle approche méthodologique, qui est susceptible de dégager un matériau d'analyse diversifié et riche, est la récolte précisément d'un matériau d'analyse discontinu et pas nécessairement toujours pertinent. Les responsables ont approfondi en fait différemment les thématiques de la grille d'entretien et les nouvelles thématiques qui ont été abordées dans les conversations n'ont pas été toujours également pertinentes. En plus, les entretiens de la première phase de recherche n'ont abordé qu'indirectement ces thématiques (le contenu, les finalités, l'organisation, la gouvernance et la régulation de la formation) sensibles aux nouveaux focus de la recherche. La différence consistante des conversations avec les responsables s'est répercutée sur la systématisme de la restitution de ces thématiques essentielles. Les thématiques essentielles restituées dans les résultats pour chaque institut scolaire appartenant à l'une plutôt qu'à l'autre filière de formation n'ont pas été en fait toujours les mêmes. La restitution des résultats s'est concentrée notamment toujours sur les thématiques essentielles davantage consistantes. Ces thématiques essentielles se retrouvent, en définitive, dans les résultats de chaque institut scolaire, soit sous la forme d'un sous-chapitre, soit entre les lignes. La restitution de ces thématiques essentielles dans les résultats sous la forme de sous-chapitres s'est accordée précisément avec la consistance du discours des responsables. La différence consistante des conversations avec les responsables a orienté également l'ordre de restitution des instituts scolaires mêmes. La restitution des instituts scolaires dans les résultats n'a pas été en fait systématisée, sur la base toujours de la même logique, comme peut l'être la restitution avant tout des cas similaires et successivement de celui antagoniste, mais s'est accordée également avec la consistance du matériau d'analyse, avec l'institut scolaire le plus consistant en premier et les autres à suivre. L'absence d'une systématisme dans la restitution des résultats des instituts scolaires de la même filière de formation n'en a pas affecté cependant la comparabilité.

Partie IV

Résultats





## 10. Formation générale

Le chapitre suivant présente les résultats de l'analyse des filières de formation représentatives de la formation générale. Chacune d'entre elles fait l'objet d'une reconstruction normative sur la base aussi bien d'une analyse institutionnelle que d'une analyse organisationnelle. La première appréhende les logiques de structuration inhérentes à la filière de formation dans une perspective transversale, alors que la deuxième aborde l'hétérogénéité à l'intérieur de l'institution scolaire. Les résultats principaux de ces deux analyses complémentaires sont repris dans une dernière partie de synthèse.

La formation générale se résume essentiellement dans l'offre de formation du gymnase et de l'école de culture générale. La comparaison entre la formation générale et la formation professionnelle confirme la prééminence de la formation professionnelle. La formation générale ne regroupe en fait en 2010 que 28,6% des jeunes qui se trouvent dans le secondaire II (OFS, 2011a). Les différences cantonales s'avèrent cependant très marquées.

**Tableau 4 : taux d'étudiants dans une formation générale dans le secondaire II par canton**

Canton	Part de form. gén.	Canton	Part de form. gén.
Genève	62%	Obwald	25,4%
Bâle-Campagne	43,4%	Nidwald	25,2%
Fribourg	41,1%	Uri	24,1%
Tessin	40,8%	Grisons	23,3%
Vaud	40%	Thurgovie	22,8%
Valais	34,1%	Berne	22,6%
Bâle-Ville	32,4%	Schaffhouse	21,6%
Schwyz	32%	Lucerne	21,5%
Neuchâtel	30,2%	Argovie	21,4%
Zoug	29,9%	Soleure	19,7%
Appenzell Rhodes-Intérieures*	28,6%	Zurich	17,2%
Appenzell Rhodes-Extérieures	28,5%	Glaris	15,4%
Jura	26,4%	Saint-Gall	13,8%

Légende : Suisse romande et italienne  Suisse alémanique 

\* En l'absence de l'effectif des jeunes suivant une formation professionnelle dans le secondaire II, la donnée statistique a été reconstruite sur la base du taux national de jeunes suivant une formation générale (28,6%) et reste indicative.

La formation générale s'affirme surtout dans les cantons romands et dans le canton du Tessin, contrairement aux cantons alémaniques. Le taux d'étudiants dans une formation générale en 2010 dans les cantons de Genève (62%), Fribourg

(41,1%) et Tessin (40,8%) contraste en fait nettement avec la réalité contenue des cantons de Saint-Gall (13,8%), Glaris (15,4%) et Zurich (17,2%). Bâle-Campagne (43,4%), Bâle-Ville (32,4%) et Schwyz (32%) sont les seuls cantons alémaniques qui font exception à cette distinction entre les régions linguistiques du pays. Jura (26,4%) se distingue des autres cantons romands, mais présente toujours un taux d'étudiants peu inférieur à la moyenne nationale.

### 10.1 Gymnase

La formation gymnasiale guide l'offre de la formation générale. En 2010 74,8% des jeunes qui suivent une formation générale se retrouvent en fait dans un gymnase (OFS, 2011a). Les différences cantonales confirment l'importance relative de la formation générale en Suisse romande et italienne. Le taux d'étudiants dans la formation gymnasiale est en fait généralement plus élevé dans les cantons romands et dans le canton du Tessin que dans les cantons alémaniques.

**Tableau 5 : taux d'étudiants dans la formation gymnasiale par canton**

Canton	Part de form. gym.	Canton	Part de form. gym.
Genève	43,9%	Appenzell Rhodes-Intérieures*	21,4%
Tessin	37,8%	Bâle-Ville	21%
Fribourg	29,4%	Grisons	20,3%
Bâle-Campagne	29,1%	Jura	20,2%
Schwyz	26,7%	Thurgovie	19,1%
Vaud	26,7%	Argovie	17,8%
Nidwald	25,2%	Schaffhouse	16,4%
Neuchâtel	24%	Lucerne	15,4%
Obwald	23,9%	Zurich	15,2%
Valais	23,6%	Berne	15%
Appenzell Rhodes-Extérieures	23,1%	Soleure	14,4%
Zoug	22,7%	Glaris	12,2%
Uri	22,1%	Saint-Gall	10,9%

Légende : Suisse romande et italienne  Suisse alémanique

\* En l'absence de l'effectif des jeunes suivant une formation dans le secondaire II, la donnée statistique a été reconstruite sur la base du taux national de jeunes suivant la formation gymnasiale (21,4%) et reste indicative.

Genève (43,9%), Tessin (37,8%) et Fribourg (29,4%) affichent précisément les taux les plus élevés, alors que Saint-Gall (10,9%), Glaris (12,2%) et Soleure (14,4%) les plus bas. Bâle-Campagne (29,1%), Schwyz (26,7%), Nidwald

(25,2%) et Obwald (23,9%) occupent avec les cantons romands et le canton du Tessin les premières positions. Le seul canton romand faisant exception est Jura (20,2%) qui se situe peu au-dessous de la moyenne nationale. Le nombre des instituts scolaires ne varie cependant pas autant d'un canton à l'autre. L'exigence d'une offre de formation capillaire, qui date des années 1970, sous l'influence de la démocratisation de la formation, a été en fait à l'origine d'une redistribution relativement uniforme des gymnases dans les divers cantons (Criblez, 2001).

#### 10.1.1 Lecture institutionnelle : la filière de formation académique

L'organisation actuelle de la formation gymnasiale résulte de la réforme datant de la fin des années 1990. Les cinq curricula de base (A, B, C, D, E) ont été remplacés par un système davantage flexible, qui articule un paquet de disciplines fondamentales avec une option spécifique et une option complémentaire. Le curriculum de base se définit précisément sur la base de l'articulation entre 7 disciplines fondamentales, une option spécifique, parmi 13 disciplines, et une option complémentaire, parmi aussi 13 disciplines (Ramseier et al., 2005 : 48).<sup>25</sup> Cette nouvelle organisation articulée de la formation gymnasiale réalise la finalité essentielle de la réforme de l'offre d'une formation qui répond davantage aux intérêts spécifiques des jeunes, mais dont le contenu généraliste doit être suffisamment élargi pour assurer toujours un libre choix de formation à l'intérieur des Hautes écoles (Ibid. : 17). D'une part, l'option spécifique et l'option complémentaire permettent notamment de définir un curriculum de base qui correspond mieux aux intérêts disciplinaires des jeunes. De l'autre, la structuration du curriculum de base à partir d'un paquet de disciplines fondamentales obligatoires garantit cette formation générale suffisamment élargie pour pouvoir choisir assez librement dans l'offre de formation des Hautes écoles. L'option spécifique définit la spécificité du curriculum de base, alors que l'option complémentaire soit approfondit soit diversifie ce contenu spécifique de la formation (Ibid. : 48-49). La promotion de l'interdisciplinarité dans l'enseignement et le développement des compétences transversales représentent deux autres objectifs majeurs de la réforme (Ibid. : 17). La réalisation de ces deux

---

<sup>25</sup> Les 7 disciplines fondamentales, ou mieux les domaines fondamentaux, sont les langues, les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences humaines, les sciences sociales, les arts, le sport. Ces domaines fondamentaux se composent dans la plupart des cas de plusieurs matières scolaires (par exemple, les sciences naturelles prévoient la biologie, la chimie, la physique). Dans le cadre des langues et des arts les jeunes en formation sont appelés à faire des choix pour les matières scolaires offertes. Les 13 options spécifiques sont les langues anciennes (le latin et/ou le grec ancien), les langues modernes (la troisième langue nationale, l'anglais, l'espagnol ou le russe), la physique et les mathématiques appliquées, l'économie et le droit, la philosophie, la pédagogie et la psychologie, les arts visuels, la musique. Dans le cadre des langues anciennes et des langues modernes aussi les jeunes en formation sont tenus à faire des choix. Les 13 options complémentaires sont enfin la physique, la chimie, la biologie, les mathématiques appliquées, l'histoire, la géographie, la philosophie, les sciences de religion, l'économie et le droit, la pédagogie et la psychologie, les arts visuels, la musique, le sport.

objectifs repose sur l'implémentation du travail de maturité et le regroupement des sciences exactes (la biologie, la chimie, la physique) et des sciences sociales (l'histoire, la géographie, le droit et l'économie) dans le cadre de deux disciplines fondamentales transversales. Le travail de maturité consiste dans un travail d'approfondissement personnel, dont le sujet est libre.

La formation gymnasiale propose deux configurations de formation. Le gymnase long dure six ans, alors que le gymnase court est de quatre ans. Ces deux configurations de formation existent parallèlement dans certains cantons (AI, BS, GL, GR, LU, NW, OW, SG, SO, UR, ZG, ZH). La formation gymnasiale de courte durée guide cependant l'offre de formation dans panorama national. Le gymnase court est en fait présent dans l'ensemble des cantons. Jura, Neuchâtel et Vaud organisent exceptionnellement la formation sur trois ans (DFCS, 2010a : 277 ; DECSa, 2011 : 21 ; DFJC, 2011 : 12). De même, le Valais représente une exception avec la formation qui dure cinq ans (DEF, 2011 : 14). Le moment de la transition vers la formation gymnasiale varie entre les deux configurations de formation et d'un système éducatif cantonal à l'autre. Le gymnase court débute toujours entre la neuvième et la dixième année de scolarité. La plupart des cantons (AI, AR, BE, GR, GL, LU, OW, SH, SO, SG, SZ, TG, UR, VS, ZG, ZH) organisent cependant le début de la formation lors de la dernière année de la formation obligatoire. Le gymnase long débute, par contre, après la formation primaire, lors de la septième année de scolarité, et s'étale entre la formation obligatoire et la formation post-obligatoire. La transition vers la formation post-obligatoire après trois ans, à la fin de la neuvième année de scolarité, se fait dans une logique de continuité formative, sans aucune procédure de sélection particulière. Dans le canton de Bâle-Ville la transition vers la formation gymnasiale de longue durée se fait lors de la huitième année de scolarité (EDa, 2009 : 19). Appenzell Rhodes-Intérieures et Uri organisent la transition vers le gymnase long lors de septième année de scolarité, mais prévoient aussi la possibilité d'un raccordement lors la huitième année (Kanton Appenzell-Innerrhoden, 2016 ; Kanton Uri, 2016).

Le paquet de disciplines fondamentales correspond généralement dans tous les systèmes éducatifs cantonaux. L'offre des options spécifiques et des options complémentaires varie cependant d'un système éducatif cantonal à l'autre, ainsi que d'un institut scolaire à l'autre (Ramseier et al., 2005 : 49-61). Le curriculum de base est complété par d'autres disciplines cantonales, qui occupent néanmoins une place limitée dans le plan de formation cadre. Les options spécifiques traditionnelles se retrouvent en plus général dans l'offre de formation de l'ensemble des cantons, alors que les nouvelles options rencontrent des difficultés à s'affirmer sur le plan national (Ibid. : 15). L'option spécifique philosophie, pédagogie et psychologie est en fait totalement absente dans 16 cantons. Seulement les nouvelles options d'arts visuels et de musique apparaissent bien affirmées dans les divers systèmes éducatifs cantonaux. La structure du

curriculum de base se définit toujours progressivement, avec l'introduction premièrement de l'option spécifique et seulement dans un deuxième moment de l'option complémentaire. Le moment du choix de l'option spécifique est anticipé (BL, BS, JU, NE, VD, ZG), voire retardé (AR), d'une année dans certains cantons, mais dans la plupart des systèmes éducatifs cantonaux la décision tombe lors de la deuxième année du gymnase court, respectivement lors de la quatrième année du gymnase long. Les deux premières années du gymnase long s'avèrent essentiellement deux ans de préparation pour la formation des quatre dernières années, qui calque la structure du gymnase court. Le travail de maturité est à réaliser enfin entre l'avant-dernière (troisième, respectivement cinquième année) et la dernière année (quatrième, respectivement sixième année). Les procédures de sélection finales pour l'obtention de la certification de la maturité gymnasiale se regroupent lors de la dernière année, bien que certaines disciplines fondamentales terminent avant et les résultats scolaires rentrent dans le certificat final.

### *La formation entre développement de l'individu et préparation pour les Hautes écoles*

La formation générale détermine le contenu du gymnase. Les diverses disciplines reposent notamment sur des savoirs spécifiques, mais toujours abstraits. Le contenu généraliste de la formation exprime l'empreinte académique de la formation gymnasiale. Le gymnase ne vise pas en fait « une formation spécialiste », mais une « formation élargie, équilibrée et cohérente qui donne la maturité nécessaire pour entreprendre des études supérieures » (DECSb, 2010 : 67). Cette formation élargie, équilibrée et cohérente à l'origine de la maturité qui est nécessaire pour réussir des études supérieures évoque explicitement la finalité duplice de la formation gymnasiale, à la fois du développement de l'individu et de la préparation pour les Hautes écoles. La CDIP définit cinq orientations générales qui synthétisent les objectifs du gymnase (CDIP, 1994 : 12-25). Ces orientations générales réalisent à travers le contenu généraliste de la formation la finalité duplice de la formation gymnasiale.

Premièrement, la formation gymnasiale doit permettre à l'individu d'être un citoyen responsable, qui soit capable de participer activement à la vie communautaire. Le contenu généraliste de la formation favorise la compréhension de ces enjeux sociaux qui sont à la base du vivre en société. Deuxièmement, la formation gymnasiale doit permettre à l'individu d'acquérir aussi bien des connaissances générales que des compétences intellectuelles. La formation générale alimente la réflexivité des jeunes et élargit leur bagage de savoirs abstraits. Tant les capacités réflexives qu'un certain bagage de connaissances générales apparaissent comme des prérogatives essentielles pour la réussite de la formation universitaire. Troisièmement, la formation gymnasiale doit favoriser la formation d'un individu qui soit capable de s'exprimer de façon adéquate et

nuancée. Le contenu généraliste de la formation contraint les jeunes au souci du détail dans la restitution orale et écrite de la matière. Le développement des capacités expressives est aussi l'une des prémisses essentielles pour la réussite de la formation des Hautes écoles. Quatrièmement, la formation gymnasiale doit consolider la personnalité de l'individu, pour qu'il soit suffisamment conscient de lui-même pour faire face à toutes les exigences et les contraintes d'un parcours de formation à long terme. La formation générale confronte les jeunes à des exigences cognitives et à une application dans l'effort qui alimentent leur conscience d'eux-mêmes. La référence à un parcours de formation à long terme évoque explicitement la finalité de la préparation pour la formation universitaire. Cinquièmement, la formation gymnasiale doit favoriser le développement d'un individu perspicace, qui soit capable précisément de s'approprier et de mobiliser des savoirs abstraits. Le contenu généraliste de la formation contraint les jeunes à se familiariser avec le travail de réflexion qui présuppose l'interprétation et l'instrumentalisation de réalités abstraites. L'interprétation et l'instrumentalisation de savoirs abstraits sont à la base de la formation des Hautes écoles. La finalité duplice de la formation gymnasiale se réalise, en définitive, dans la formation d'un individu qui est en même temps responsable, avec un certain bagage de connaissances générales et capable de faire preuve de réflexivité, éloquent, conscient de lui-même et perspicace. Ces qualités personnelles rendent compte en fait aussi bien d'une évolution de l'individu que de cette disposition qui est nécessaire pour réussir la formation universitaire.

La revendication de la finalité duplice de la formation gymnasiale, à la fois du développement de l'individu et de la préparation pour la formation universitaire, se résout cependant dans la pratique dans la prééminence de la finalité transitoire de la formation. La préparation pour la formation universitaire apparaît en fait comme la finalité essentielle de la formation gymnasiale. Le développement de qualités personnelles s'insère, par contre, toujours en arrière-plan, comme ce quelque chose en plus de la formation. La prééminence pratique de la finalité transitoire de la formation consolide l'empreinte académique du gymnase. Le gymnase se profile précisément dans l'offre de formation du secondaire II comme « la voie royale vers les Hautes écoles » (BDb, 2009 : 4).

### *Une régulation purement académique*

La convention de formation académique définit intégralement la régulation de la formation gymnasiale. Le principe de la méritocratie scolaire règle en fait tant le recrutement que la qualification. L'hétérogénéité cantonale du recrutement se résout toujours dans l'évaluation exclusive des performances scolaires. Les procédures de sélection reposent en plus général aussi sur un traitement différencié des curricula du secondaire I. Le curriculum à exigences élargies apparaît comme le curriculum de référence. La référence s'exprime soit dans la

possibilité exclusive pour les jeunes issus du curriculum à exigences élargies d'accéder aux procédures de sélection, soit dans une perméabilité accrue par rapport aux autres curricula. La référence au curriculum à exigences élargies confirme l'empreinte académique de la formation gymnasiale. La hiérarchisation des curricula du secondaire I rend compte en fait de l'importance qui est accordée au modèle de l'excellence. Le gymnase vise la sélection notamment des meilleurs jeunes, au moins en termes scolaires, issus du secondaire I.

Le recrutement concerne précisément le curriculum à exigences élargies dans quatorze cantons (AG, AI, BE, BS, GL, GR, LU, NW, OW, SH, SO, UR, SZ, ZG), les curricula à exigences élargies et à exigences moyennes dans cinq cantons (GE, FR, NE, ZH, BL) et l'ensemble des curricula dans sept autres cantons (AR, JU, SG, TG, TI, VD, VS). Les procédures de sélection reposent sur l'évaluation des résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire et/ou de l'examen d'admission. L'accès à la formation gymnasiale dépend précisément soit des résultats scolaires de la dernière année du secondaire I (AG, BL, BS, FR, GE, JU, LU, NE, NW, OW, TI, VD - curriculum à exigences élargies -, VS), soit des résultats de l'examen d'admission (AI, GR - lors de la dernière année du secondaire I -, SG, SH, SO, SZ, TG, VD - curricula à exigences moyennes et de base -, ZH), soit des résultats de l'examen d'admission moyennant les résultats scolaires de la dernière année du secondaire I (AR, GL, GR - lors de l'avant-dernière année du secondaire I -). Les procédures de sélection du gymnase long calquent essentiellement celles de la formation de courte durée. Les exigences s'accordent cependant avec le niveau du primaire. Les conditions de réussite apparaissent néanmoins moins exigeantes que dans la formation de courte durée. Dans certains cantons l'avis du maître responsable du secondaire I rentre en ligne de compte dans les procédures de sélection de façon plus ou moins décisive. L'accès à la formation dépend même intégralement de l'avis du maître responsable du secondaire I dans les cantons de Berne, Uri et Zoug (EDb, 2009 : 4 ; Kanton Uri, 2016 ; Kanton Zug, 2016). Cette forme d'évaluation apprécie aussi bien les résultats scolaires du secondaire I que la motivation et les attitudes qui sont nécessaires pour la formation gymnasiale. Les résultats scolaires apparaissent cependant toujours comme la référence principale dans ce bilan personnel. Les cantons qui prévoient le début de la formation lors de la dernière année de la formation obligatoire offrent en principe la possibilité en cas d'échec dans les procédures de sélection de l'avant-dernière année de repasser à la fin de la dernière année.

L'hétérogénéité cantonale du recrutement contraste avec la relative homogénéité de la qualification. La qualification apparaît en fait similaire dans l'ensemble des cantons. L'harmonisation de la qualification relève de l'exigence de coordination de la formation gymnasiale dans la perspective notamment de la transition vers la formation universitaire. La qualification repose aussi sur l'évaluation exclusive des performances scolaires en accord avec l'empreinte académique de la

régulation de la formation. La promotion annuelle dépend précisément de la suffisance de la moyenne de toutes les disciplines, avec les insuffisances simples qui comptent double et ne doivent pas dépasser un nombre maximal (Ramseier et al., 2004 : 139). Les résultats scolaires des disciplines fondamentales qui composent les nouvelles disciplines fondamentales transversales de sciences exactes et de sciences sociales expriment un seul résultat scolaire dans le certificat de maturité gymnasiale. Le certificat de maturité gymnasiale présente en même temps aussi les résultats scolaires des disciplines qui ne sont pas évaluées dans les procédures de qualification finales, ainsi que celui du travail de maturité. Les procédures de qualification finales comportent des examens écrits et oraux moyennant avec les résultats scolaires obtenus lors de la dernière année dans les respectives disciplines.

### *L'autoréférentialité de la formation*

La gouvernance de la formation gymnasiale est surtout de compétence des cantons. La CDIP coordonne l'hétérogénéité cantonale de l'offre de formation. Cette institution politique promeut essentiellement des accords inter-cantonaux, auxquels les cantons adhèrent librement, mais qui une fois avalisés acquièrent une dimension juridiquement contraignante, mais édicte aussi des recommandations à l'attention des autorités cantonales, publie des déclarations par rapport à des sujets spécifiques directement en lien avec la formation et gère différentes institutions qui opèrent dans le domaine de la formation (CDIP, 2008 : 2). La finalité de ces différents instruments politiques est l'harmonisation notamment de la formation gymnasiale dans le respect toujours de l'autonomie cantonale. La CDIP est l'institution de coordination principale de la formation gymnasiale, ainsi qu'en plus général de la formation obligatoire et post-obligatoire, mais d'autres institutions inter-cantoniales<sup>26</sup> participent aussi de façon plus ou moins décisive à la définition de la formation. La gouvernance de la formation gymnasiale se situe, en définitive, toujours à l'intersection entre les autorités cantonales, qui sont responsables de la réalisation contextualisée des directives générales, et la CDIP, mais plus généralement d'autres institutions inter-cantoniales aussi, qui élaborent ces mêmes directives générales. Cette constellation d'acteurs plus ou moins engagés dans la gouvernance de la formation confirme l'empreinte académique de la formation gymnasiale. La définition de la formation résulte en fait toujours d'une négociation à l'intérieur de l'institution scolaire. La convention de formation académique se réalise précisément aussi dans l'autoréférentialité de l'institution scolaire.

---

<sup>26</sup> La Conférence des directrices et des directeurs de gymnases suisses, la Conférence des recteurs des universités suisses, l'Association des conseils d'étudiants, ainsi que bien d'autres institutions, font partie de cette constellation d'acteurs qui participent d'une manière ou d'une autre à la définition de la formation gymnasiale.



L'autoréférentialité de l'institution scolaire se reproduit aussi dans l'organisation de la formation. L'institut scolaire élabore en fait son propre plan de formation qui répond aux exigences du plan de formation cadre. Ce plan de formation cadre n'est rien d'autre que la réalisation contextualisée par les autorités cantonales des directives générales qui sont élaborées dans le cadre du travail de la CDIP. Le plan de formation de l'institut scolaire réalise cette exigence d'un démarquage de chaque institut scolaire dans l'offre de formation cantonale qui est inscrite dans l'Ordonnance sur la formation gymnasiale. L'autonomie de l'institut scolaire s'exprime essentiellement dans le choix de l'offre ponctuelle d'options spécifiques et d'options complémentaires. Enfin, l'institut scolaire définit en plus général aussi les divers aspects pratiques de la formation à l'intérieur de l'établissement scolaire.

#### 10.1.2 Lecture organisationnelle : Genève

Le gymnase genevois réalise intégralement la convention de formation académique. La formation générale détermine en fait le contenu de la formation, ainsi que les finalités. Le gymnase genevois vise précisément aussi bien la formation de l'individu que l'acquisition de ce niveau de formation nécessaire pour accéder à la formation universitaire. La finalité transitoire apparaît cependant prioritaire. La massification de la formation affecte en plus général le caractère élitare de la formation gymnasiale, dont découle l'exigence de réaffirmer le profil académique du gymnase genevois. Le taux d'échec élevé lors de la première année confirme cette diminution du caractère élitare de la formation. Les tensions entre le gymnase genevois et le secondaire I, par rapport notamment à l'explosion des effectifs, convergent vers la revendication d'une structure du secondaire I davantage sélective qui limite l'accessibilité à la formation gymnasiale. Le système éducatif genevois présente en fait une structure perméable qui favorise la transition vers le gymnase. La massification de la formation ne résulte cependant pas que de la perméabilité du système éducatif, mais aussi de la représentation valorisée de la formation gymnasiale. La régulation de la formation atteste l'empreinte académique du gymnase genevois. Tant le recrutement que la qualification reposent en fait sur l'évaluation exclusive des performances scolaires. L'exclusivité académique de la régulation de la formation soulève de nombreuses réticences aussi, mais apparaît comme la normalité dans une telle formation.

##### *La finalité prioritairement académique de la formation*

Les finalités du gymnase genevois s'accordent toujours avec le contenu généraliste de la formation. Le gymnase genevois revendique notamment l'offre de culture générale comme la prérogative de la formation. Pour le responsable, le

gymnase en plus général se différencie en fait des autres filières de formation du secondaire II, ainsi que de la formation du tertiaire, par le fait que « ce n'est pas une formation spécialiste ». La formation gymnasiale apparaît précisément comme « la dernière possibilité institutionnelle pour une formation de culture générale ». La valeur ajoutée du contenu généraliste de la formation se réalise surtout dans la « formation du citoyen » et dans la « formation de l'individu », qui apparaissent comme l'atout de la formation gymnasiale par rapport à la formation professionnelle. L'une des critiques majeures qui sont adressées à la formation professionnelle est, par ailleurs, l'absence d'une telle formation personnelle. Le développement de l'individu investit, par conséquent, le gymnase genevois d'une finalité universaliste aussi.

La finalité universaliste du gymnase genevois s'avère cependant essentiellement implicite. L'apparition d'un « sentiment civique » ou d'un « esprit critique » apparaissent en fait comme des finalités en quelque sorte accessoires au contenu généraliste de la formation. La finalité principale est, par contre, l'acquisition de la maturité gymnasiale qui assure la transition vers les Hautes écoles. La maturité gymnasiale rend compte notamment de ce qui est un signal d'aptitude à suivre une formation supérieure. Comme l'évoque le responsable, le gymnase genevois est, en définitive, « une école dont le contenu est de culture générale avec une maturité gymnasiale qui permet d'accéder directement à l'université ». L'offre de la formation générale vise précisément l'acquisition de ce niveau de formation, dont la maturité gymnasiale est la certification, qui atteste l'adéquation des jeunes à la formation universitaire. La finalité de l'acquisition d'un niveau de formation qui assure la transition vers la formation universitaire plutôt que de compétences personnelles, voire d'une qualification, confirme l'empreinte prioritairement académique de la formation.

### *La formation entre massification et revendication élitaine*

La démocratisation de la formation s'est traduite surtout dans la croissance de la formation gymnasiale. La réalité cantonale genevoise, plus que dans d'autres cantons, a vécu en fait une explosion des effectifs, qui a soulevé de vives critiques au sein du milieu de la formation gymnasiale. La critique de la massification de la formation relève essentiellement de la diminution du caractère élitaine de la formation gymnasiale, qui est directement lié à une accessibilité en quelque sorte démesurée, et dont découle l'exigence de réaffirmer le profil académique du gymnase genevois. Le caractère élitaine de la formation gymnasiale se mesure notamment en fonction de l'inaccessibilité à la formation. Pour le responsable, « le gymnase est [en fait] désormais une école pour tous », alors qu'auparavant « c'était une formation d'élite ». La référence à une formation auparavant élitaine rend compte en plus général aussi d'une perte d'identité du gymnase genevois. L'exigence de réaffirmer le profil académique du gymnase genevois s'accorde

précisément avec la revendication du caractère élitare de la formation. Le taux d'échec élevé lors de la première année confirme cette diminution du caractère élitare de la formation. Comme l'évoque le responsable, la conséquence inévitable de la massification de la formation est en fait « l'exacerbation de la sélection ». Les raisons des échecs lors de la première année s'avèrent multiples, « mais il y a beaucoup d'élèves qui n'y arrivent pas, parce qu'ils sont surpris par les exigences du travail au gymnase ». Par ailleurs, « c'est illusoire de croire que les élèves soient tous aussi doués pour les études ». L'inadéquation des jeunes à la formation gymnasiale s'accorde avec le caractère élitare de la formation dans la référence implicite au modèle de l'excellence. La revendication élitare du gymnase genevois face à la crise identitaire de la formation désigne, en définitive, le caractère élitare comme la marque décisive de la formation même.

La massification de la formation est à l'origine de tensions surtout avec le secondaire I. Pour le responsable, le taux d'échec élevé lors de la première année est en fait « la faute de l'orientation qui est faite au cycle d'orientation [le secondaire I] », dans la mesure où « le cycle d'orientation nous [au gymnase] envoie trop d'élèves qui ne sont pas faits pour la formation gymnasiale », même si « on sait très bien dès le début qu'il n'y a pas autant d'élèves qui peuvent réussir une maturité ». Cette critique à l'égard du dispositif d'orientation du secondaire I s'aligne avec la revendication élitare du gymnase genevois. Le caractère élitare de la formation gymnasiale s'exprime en fait aussi dans la sélectivité du système éducatif. La sélectivité dans le secondaire I, ainsi qu'entre le secondaire I et la formation post-obligatoire, définissent en fait la redistribution des jeunes entre les filières de formation du secondaire II. Le système éducatif genevois repose précisément sur une structure perméable qui évite toute forme de sélection précoce. Comme l'évoque le responsable, « la finalité du système éducatif genevois est [en fait] vraiment de permettre à chaque élève de progresser et ne pas sélectionner trop tôt, de laisser le plus d'ouverture possible ». La structure du secondaire I assure, par conséquent, une large mobilité entre les curricula, et notamment vers le curriculum à exigences élargies qui est l'antichambre du gymnase. De même, l'accès à la formation gymnasiale ne dépend que de la réussite de la dernière année du curriculum à exigences élargies. La revendication élitare du gymnase genevois s'exprime, en définitive, dans la critique à l'égard d'un système éducatif perméable qui favorise la transition vers la formation gymnasiale, mais qui méconnaît indirectement le caractère élitare de la formation.

Le gymnase genevois se retrouve à remplir cette fonction d'orientation qui est propre au secondaire I, sans que ceci ne remette en cause le dispositif d'orientation de la formation obligatoire. Comme l'évoque le responsable « tous ces étudiants qui échouent le gymnase, ils sont réorientés vers d'autres formations, dans lesquelles ils finissent avec leur certification, [ce qui fait] qu'au fond il n'y a pas de problèmes », sauf que « ce n'est pas la tâche du gymnase de

faire de l'orientation ». Le gymnase genevois se heurte avec le secondaire I par rapport précisément à l'exigence d'une redéfinition du dispositif d'orientation de la formation obligatoire vers une organisation plus sélective. Cette revendication s'accorde avec l'exigence de réaffirmer les spécificités aussi bien du secondaire I que de la formation gymnasiale, et notamment le caractère élitare du gymnase genevois. Pour le responsable, la prochaine réforme du secondaire I devrait résoudre la situation actuelle, grâce à la réintroduction de curricula séparés, avec des conditions de transition entre les curricula plus restrictives.

L'explosion des effectifs ne relève cependant pas que de la perméabilité du système éducatif genevois. La perméabilité du système éducatif genevois se combine en fait avec la représentation valorisée de la formation gymnasiale, qui oriente massivement le choix des jeunes vers cette option. Comme l'évoque le responsable, « le choix du gymnase est vécu [en fait] comme le premier choix, alors que la formation professionnelle s'avère le choix de repli ». Les raisons principales qui expliquent cette représentation valorisée du gymnase genevois sont tant structurelles que culturelles. D'une part, « la structure socio-économique du canton qui est un canton-ville », tout comme « la forte présence de l'université », s'avèrent des facteurs qui alimentent le prestige de la formation gymnasiale. De l'autre, le prestige du gymnase genevois relève également « d'une question de mentalité » et reflète « les différentes sensibilités à l'égard de la formation ». La reconnaissance sociale de la formation générale définit la priorité du choix de formation en faveur de la formation gymnasiale, qui est précisément la filière de formation de référence de la formation générale.

### *La normalité de la régulation académique*

La régulation de la formation atteste l'empreinte académique du gymnase genevois. Le recrutement repose en fait sur l'évaluation exclusive des performances scolaires. L'accès à la formation dépend précisément de la réussite de la dernière année du curriculum à exigences élargies du secondaire I. La structure perméable du secondaire I assure cependant une large mobilité entre les curricula, qui fait que le gymnase genevois soit ouvert dans la pratique à l'ensemble des curricula. La transition d'un curriculum à l'autre résulte de l'adéquation des résultats scolaires. Les quelques exceptions à la règle rendent compte aussi de la centralité des résultats scolaires. Comme l'évoque le responsable, « des élèves du regroupement B [le curriculum à exigences moyennes], qui ne sont donc pas destinés à la voie gymnasiale, peuvent rentrer [en fait] au gymnase », mais seulement « s'ils ont des notes excellentes ».

La qualification confirme l'empreinte académique de la régulation de la formation. La promotion annuelle dépend en fait toujours de l'adéquation des résultats scolaires. Pour le responsable, « le gymnase est en train de devenir une

fabrique d'épreuves écrites ». Cette représentation de la formation comme d'une fabrique d'épreuves écrites est significative notamment de l'exclusivité de l'évaluation des performances scolaires. L'exclusivité académique de la régulation de la formation soulève cependant de nombreuses réticences aussi, par rapport à la restitution effective de l'adéquation des jeunes à la formation, dans la mesure où « le résultat de l'épreuve écrite exprime la valeur des jeunes, mais ne tient pas compte de tout ce qu'il y a derrière ». Le responsable souligne néanmoins l'impossibilité de se dégager d'une telle logique régulatrice. La référence à l'évaluation des performances scolaires est en fait « la normalité dans le gymnase et on ne peut pas faire autrement ». La reconnaissance d'un certain nombre d'inconvénients qui sont propres à l'évaluation exclusive des performances scolaires, conjointement avec la conscience de l'impossibilité de se dégager d'une telle logique régulatrice, attestent la dépendance du gymnase genevois au principe académique.

L'empreinte académique de la régulation de la formation s'accorde en plus général avec une certaine rigidité institutionnelle. Comme l'évoque le responsable, « les professeurs sont tenus [en fait] à communiquer dès le début et dans les détails leurs critères d'évaluation, de façon à ce que les étudiants savent clairement quelles sont les règles du jeu ». La définition de règles univoques, qui doivent être strictement suivies, apparaît notamment comme la condition essentielle pour l'organisation d'une formation qui repose sur l'évaluation des performances scolaires. Cette rigidité institutionnelle s'exprime également dans la relation éducative détachée de la formation gymnasiale. Pour le responsable, « les professeurs tiennent [en fait] à garder toujours une certaine distance des étudiants qui doivent apprendre à se débrouiller ». La relation éducative détachée de la formation gymnasiale, conjointement avec des règles strictes et univoques, reproduisent précisément ce cadre institutionnel dans lequel le principe académique de la méritocratie scolaire oriente la régulation de la formation. La méritocratie scolaire apparaît en outre comme la référence incontournable pour évaluer la formation générale. Le contenu généraliste de la formation gymnasiale présuppose en fait une conception du mérite qui est purement scolaire. Comme l'évoque le responsable, l'évaluation de l'adéquation à la formation « dans le cadre d'un système qui mesure les connaissances plutôt que les compétences ne peut se faire qu'à travers la méritocratie scolaire ».

### 10.1.3 Lecture organisationnelle : Fribourg

La convention de formation académique définit intégralement le gymnase fribourgeois. La régulation de la formation tant dans le recrutement que dans la qualification repose en fait sur l'évaluation exclusive des performances scolaires. Le recrutement varie cependant entre les régions linguistiques du canton. Les procédures de sélection dans la partie germanophone apparaissent en fait moins

restrictives. Cette différenciation s'accorde avec la volonté politique de compenser les effectifs sensiblement inférieurs de la partie germanophone. La variation des effectifs entre les régions linguistiques du canton relève essentiellement de la différente représentation de la formation gymnasiale, qui est très valorisée dans la partie francophone et jugée comme équivalente dans la partie germanophone. Le gymnase fribourgeois se profile dans l'offre de la formation post-obligatoire surtout comme une formation élitaires, mais dont le caractère élitaires précisément est menacé par la massification de la formation. La croissance démesurée des effectifs résulte de la combinaison entre le prestige de la formation, qui oriente le choix de formation des jeunes, et la relative perméabilité du système éducatif fribourgeois, qui favorise la transition vers le gymnase. Le souci de la perte du profil élitaires se traduit dans la revendication d'une recrudescence de la sélectivité du recrutement. Le profil de l'étudiant type exprime également l'empreinte académique du gymnase fribourgeois. Le gymnasien se différencie en fait de tous les autres publics du secondaire II surtout pour la prédisposition pour la formation théorique, mais aussi pour l'autonomie marquée et pour le fait d'avoir ces compétences personnelles nécessaires à la réussite de longues études.

#### *Une régulation académique adaptée*

L'évaluation des performances scolaires définit intégralement la régulation du gymnase fribourgeois. Le recrutement concerne surtout les jeunes issus du curriculum à exigences élargies du secondaire I. L'accès à la formation dépend précisément de la réussite de la dernière année. L'exclusivité du curriculum à exigences élargies est cependant mitigée dans la pratique par la relative perméabilité entre les curricula. L'empreinte académique de la régulation de la formation s'exprime en plus général aussi dans la référence même au curriculum à exigences élargies. La hiérarchisation des curricula du secondaire I rend compte en fait de l'importance qui est accordé au modèle de l'excellence. La relative perméabilité du secondaire I, conjointement avec la formalisation d'une dixième année, qui assure à l'ensemble des jeunes issus du curriculum à exigences moyennes – les jeunes issus du curriculum à exigences de base sont exclus – la possibilité de rattraper le décalage avec le curriculum à exigences élargies, relèvent essentiellement de la volonté politique de favoriser la transition vers le gymnase. Cette volonté politique s'accorde avec la représentation valorisée de la formation gymnasiale dans le système éducatif fribourgeois.

Le recrutement du gymnase fribourgeois varie entre les régions linguistiques du canton. Les jeunes issus du curriculum à exigences moyennes du secondaire I de la partie germanophone ont la possibilité en fait de passer aussi par un examen d'admission lors de la dernière année. Les procédures de sélection dans la partie germanophone apparaissent, par conséquent, moins restrictives que dans la partie

francophone. Le nombre des jeunes dans le curriculum à exigences élargies, ainsi qu'en plus général de ceux qui se décident pour le gymnase, est en fait sensiblement inférieur dans la partie germanophone. L'exigence politique d'assurer des conditions de transition privilégiées vers le gymnase dans la partie germanophone confirme indirectement l'importance qui est accordée sur le plan cantonal à la formation gymnasiale. Le nombre restreint des jeunes qui viennent de la partie germanophone est perçu précisément comme « une situation à problème ». La partie francophone prévoit aussi des exceptions à la référence au curriculum à exigences élargies, notamment pour « les élèves issus de la section générale [le curriculum à exigences moyennes] qui ont vraiment de très bonnes notes et avec le préavis favorable du directeur de l'institut scolaire ». Le cas échéant dans la partie francophone atteste ainsi l'exclusivité académique de la régulation de la formation, dans la référence toujours au résultat scolaire en tant que critère de dérogation à la règle.

Le différent taux d'étudiants entre les régions linguistiques du canton résulte essentiellement de l'appréciation différente de la formation gymnasiale. Pour le responsable, les raisons sont en fait surtout « culturelles ». Dans la partie francophone, la formation gymnasiale est perçue précisément comme « la voie royale » du secondaire II. Le gymnase apparaît en quelque sorte comme la formation à suivre. La prééminence qui est accordée à la formation gymnasiale témoigne ainsi d'une hiérarchisation de l'offre de la formation post-obligatoire. Le nombre inférieur d'étudiants de la partie germanophone relève, par contre, « d'une meilleure représentation de la formation professionnelle ». La formation professionnelle apparaît en fait comme « quelque chose qui est porteur d'avenir ». La formation gymnasiale n'est pas perçue, ou nettement moins, comme la formation à suivre, mais plutôt comme l'une des alternatives de formation du secondaire II. La représentation hiérarchisée de l'offre de la formation post-obligatoire est, en définitive, nettement moins marquée.

La qualification atteste l'empreinte académique de la régulation de la formation. Les procédures de sélection reposent en fait également sur l'évaluation exclusive des performances scolaires. Comme le précise le responsable, « la sélection à l'intérieur du gymnase se fait tout simplement en fonction des notes obtenues par les élèves ». La promotion annuelle dépend précisément de « la procédure classique [qui est] très claire et sans exceptions de sorte », selon laquelle « on observe la moyenne des notes des élèves et, si ça va, ils réussissent, [alors que] si ça ne va pas, ils sont obligés à refaire l'année ».

#### *La perte du profil élitaire de la formation*

Le gymnase fribourgeois se profile dans l'offre de la formation post-obligatoire surtout comme une formation élitaire. Le profil élitaire du gymnase fribourgeois

se retrouve cependant remis en cause depuis des années par la massification de la formation. Comme l'évoque le responsable, « le gymnase est en train de perdre [en fait] sa prérogative élitaine ». La formation gymnasiale ne concerne plus notamment une élite, mais un large public, à l'intérieur duquel « il y a beaucoup d'élèves qui ne sont pas adéquats pour cette école ». Le taux d'échec élevé lors de la première année confirme l'inadéquation d'une partie du public de la formation. La massification de la formation relève surtout du prestige de la formation gymnasiale. Pour le responsable, « les élèves du cycle d'orientation [le secondaire I], s'ils ont la possibilité, ils choisissent [en fait] de faire le gymnase ». Le choix du gymnase apparaît essentiellement comme un must. Le prestige de la formation gymnasiale à lui seul n'est pas suffisant cependant pour expliquer la massification de la formation. Cette massification de la formation dépend en fait aussi de la perméabilité du système éducatif fribourgeois, qui maximise notamment la transition du secondaire I vers le gymnase. La formalisation d'une classe de raccordement à la fin de la formation obligatoire qui assure la transition vers la formation gymnasiale est significative de cette perméabilité. L'empreinte académique du gymnase fribourgeois s'exprime, en définitive, dans ce cas dans le souci de la perte du profil élitaine de la formation, qui incarne précisément le modèle de l'excellence.

La perte du profil élitaine du gymnase fribourgeois relève essentiellement de l'accessibilité démesurée à la formation. La sélectivité de la première année compense cependant partiellement cette perte du caractère élitaine de la formation. Autrement dit, le taux d'échec élevé lors de la première année rend compte, paradoxalement, tant de la perte du caractère élitaine de la formation qui est liée à la présence massive de jeunes lors de la première année que du regain du caractère élitaine même dans le redimensionnement du public de la formation dès la deuxième année. Le souci de la perte du profil élitaine du gymnase fribourgeois se traduit en même temps dans la revendication de nouvelles procédures de recrutement. Pour le responsable, « il faudrait introduire [en fait] un examen d'admission pour tous les étudiants issus des classes pré-gymnasiales [le curriculum à exigences élargies] qui sont au-dessous d'une certaine moyenne ». L'implémentation de procédures de sélection davantage restrictives permettrait notamment d'éviter d'avoir des jeunes qui ne sont pas prédisposés pour la formation gymnasiale. La recrudescence de la régulation académique en tant que stratégie pour préserver le profil élitaine de la formation est significative en plus général de la dépendance du gymnase fribourgeois au principe académique.

Le souci de la perte du profil élitaine du gymnase fribourgeois s'entrevoit aussi dans la réaction critique du responsable à l'égard des procédures de recrutement de la nouvelle école de commerce. L'école de commerce exige en fait désormais pour l'ensemble des jeunes issus du secondaire I un examen d'admission, dont résulte un classement. Pour le responsable, « c'est paradoxal le fait que rentrer à l'école de commerce soit plus difficile que rentrer dans le gymnase ».



L'impression d'un paradoxe relève de cette représentation hiérarchisée de l'offre de la formation post-obligatoire qui désigne la formation gymnasiale comme la formation élitaine par excellence du secondaire II, en considération précisément de la sélectivité davantage marquée que dans toutes les autres filières de formation. La sélectivité accrue de la nouvelle école de commerce remet en cause, en définitive, la prééminence élitaine du gymnase fribourgeois, et indirectement le profil élitaine même de la formation.

### *Le profil académique du gymnasien*

L'empreinte académique du gymnase fribourgeois s'exprime en plus général aussi dans le profil de l'étudiant type. Les caractéristiques du gymnasien s'accordent en fait avec les coordonnées académiques de la formation gymnasiale. Le contenu généraliste de la formation surtout dessine le profil de l'étudiant type. Pour le responsable, le gymnasien diffère de tous les autres publics de la formation post-obligatoire principalement pour le fait « qu'il est plus à l'aise avec la théorie ». La prédisposition du gymnasien pour la formation théorique rend compte précisément de ces savoirs abstraits qui caractérisent la formation académique. Le gymnasien demande aussi moins d'attention de la part des professeurs que les autres publics du secondaire II. Cette autonomie évoque la relation éducative collectivisée de la formation académique. La formation académique privilégie en fait une transmission collective des connaissances fondamentales, dont la finalité est l'acquisition d'un niveau de formation minimal partagé. La formation professionnelle vise, par contre, la transmission d'un savoir-faire, souvent inhérent à l'expérience d'un professionnel qualifié, pour laquelle la relation éducative individualisée entre le maître d'apprentissage et l'apprenti apparaît comme la solution idéale. L'autonomie du gymnasien se traduit essentiellement dans « une attitude moins attachante » à l'égard des enseignants. Le gymnasien se montre aussi « plus hautain » que les autres publics de la formation post-obligatoire, voire « quelque peu méprisant par rapport à ses camarades ». Cette attitude méprisante du gymnasien s'accorde notamment avec la compétitivité sélective qui est à la base de la formation académique.

Le profil de l'étudiant type rend compte aussi des finalités du gymnase fribourgeois, qui s'accordent avec l'empreinte académique de la formation. Pour le responsable, le gymnasien doit faire preuve en fait de « stabilité personnelle », « régularité dans l'effort », « application dans le travail », qui sont des prérogatives essentielles pour « quelqu'un qui veut faire un long parcours d'études ». Ces compétences personnelles qui visent la réussite d'un long parcours d'études renvoient précisément à la finalité duplice de la formation gymnasiale, aussi bien de la formation de l'individu que de la préparation pour la formation universitaire. Le taux d'échec lors de la première année s'explique, par ailleurs, aussi par l'absence de ces attitudes personnelles. Comme l'évoque le responsable,

« si l'étudiant échoue lors de la première année, c'est [notamment] dans la plupart des cas pour une question de capacités [cognitives], mais c'est aussi lié à une question de discipline dans le travail ».

#### 10.1.4 Lecture organisationnelle : Saint-Gall

Le gymnase saint-gallois dépend intégralement de la convention de formation académique. La réalité cantonale saint-galloise a vécu une massification de la formation plus contenue que dans les autres réalités cantonales. Le nombre contenu des effectifs est à la base du caractère toujours élitare de la formation. La raison principale du faible taux d'étudiants relève de la sélectivité de la formation. L'accès à la formation résulte en fait de l'évaluation exclusive de l'examen d'admission. En plus, la plupart des jeunes du secondaire I s'auto-sélectionnent par eux-mêmes à la fin de la formation obligatoire, sous l'influence aussi du maître responsable du secondaire I, qui s'occupe de l'inscription à l'examen d'admission. Les procédures de sélection s'adressent en fait à tous les jeunes du secondaire I, mais ce ne sont que ceux issus du curriculum à exigences élargies qui se présentent à l'examen d'admission. Le faible taux d'étudiants s'accorde en plus général aussi avec la reconnaissance sociale dans la réalité cantonale saint-galloise de la formation professionnelle, qui fait qu'une partie non négligeable du public potentiel de la formation gymnasiale se décide pour la voie duale. La régulation de la formation confirme l'empreinte académique du gymnase saint-gallois. Tant le recrutement que la qualification dépendent en fait de l'évaluation des performances scolaires. L'avis du maître responsable du secondaire I qui accompagne l'inscription à l'examen d'admission consolide l'empreinte académique de la régulation de la formation. Le contenu de l'avis du maître responsable du secondaire I, qui est censé apprécier la motivation et les attitudes des jeunes, se réduit précisément à la restitution des résultats scolaires du secondaire I. L'empreinte académique du gymnase saint-gallois se repère enfin dans l'auto-référentialité de l'institution scolaire aussi tant dans la gouvernance que dans l'organisation de la formation.

#### *Le caractère toujours élitare de la formation*

Le gymnase saint-gallois présente le taux d'étudiants le plus bas dans le panorama national (OFS, 2011a). La réalité cantonale saint-galloise a vécu aussi dans les dernières décennies une massification de la formation, mais l'accroissement du nombre des effectifs a été plutôt contenu par rapport à d'autres réalités cantonales. Cet accroissement contenu du nombre des effectifs est la raison principale du maintien du caractère élitare de la formation. Pour le responsable, « c'est [par ailleurs] normal, et c'est bien aussi, qu'il y a peu d'étudiants », dans la mesure où la formation ne concerne que « les meilleurs étudiants [du secondaire I], c'est-à-

dire ceux qui ont vraiment les moyens pour faire cette formation ». Le faible taux d'étudiants n'apparaît pas du tout comme une situation à problème, mais représente l'atout de la formation. La référence au modèle de l'excellence, qui est notamment à la base de la formation élitaine, et dont découle l'empreinte académique aussi du gymnase saint-gallois, s'exprime dans la revendication des meilleurs étudiants du secondaire I.

Le faible taux d'étudiants résulte principalement de la sélectivité du système éducatif saint-gallois. L'accès à la formation gymnasiale dépend en fait exclusivement des résultats de l'examen d'admission, sans que les résultats scolaires du secondaire I, respectivement du primaire dans le cas du gymnase de longue durée, rentrent en ligne de compte. Pour le responsable, « les conditions de réussite de l'examen sont [en plus] assez exigeantes ». La relative difficulté de l'examen d'admission filtre inévitablement le réservoir des jeunes qui participent aux procédures de sélection, mais représente surtout un facteur de dissuasion. Les procédures de sélection sont ouvertes en fait à l'ensemble des jeunes du secondaire I, mais ce ne sont que ceux issus du curriculum à exigences élargies qui se présentent à l'examen d'admission. La plupart des jeunes s'auto-sélectionnent notamment à la fin du secondaire I. La possibilité pour l'ensemble des jeunes du secondaire I de passer par l'examen d'admission n'est, en définitive, que purement formelle. Pour le responsable, les jeunes issus des autres curricula représentent, par ailleurs, « des cas exceptionnels ». La procédure d'inscription même à l'examen d'admission alimente l'auto-sélection des jeunes du secondaire I. L'inscription à l'examen d'admission est en fait de compétence du maître responsable du secondaire I, qui détourne dans la plupart des cas les jeunes issus des curricula à exigences moyennes et de base vers d'autres solutions formatives. Comme l'évoque le responsable, « le maître responsable du secondaire I est une figure clé dans l'orientation de l'étudiant », en considération du fait « qu'il a une énorme influence sur le choix de formation des jeunes ».

Le faible taux d'étudiants s'accorde en plus général aussi avec l'importance qui est accordée dans la réalité cantonale saint-galloise à la formation professionnelle. La formation professionnelle est en fait perçue comme une alternative en tous points à la formation gymnasiale. Le responsable précise en fait qu'« il n'y a pas mal d'étudiants du curriculum à exigences élargies [Sekundarschule] qui choisissent [notamment] de faire un apprentissage ». Le public potentiel du gymnase saint-gallois se décide, par conséquent, souvent pour une formation professionnelle. Le prestige de la formation professionnelle relève de la spécificité socio-économique de la réalité cantonale saint-galloise. Pour le responsable, « la structure économique paysanne d'ici [du canton de Saint-Gall] qui est strictement liée à la petite-moyenne entreprise », parallèlement avec « une mentalité qui est très traditionnelle », orientent en fait le choix de formation vers la voie duale. La tradition de la formation professionnelle converge, en définitive, une partie du réservoir de la formation gymnasiale vers la voie duale. Le prestige de la

formation professionnelle influence en même temps aussi la médiation du maître responsable du secondaire I. Comme l'évoque le responsable, « il y a [en fait] beaucoup de maîtres de l'école obligatoire qui disent à ceux qui auraient les moyens pour faire le gymnase que c'est de toute façon mieux de faire un apprentissage ».

### *L'empreinte académique de l'avis du maître responsable du secondaire I*

L'évaluation des performances scolaires détermine intégralement la régulation du gymnase saint-gallois. L'accès à la formation dépend précisément des résultats de l'examen d'admission. Les résultats scolaires du secondaire I, en revanche, ne rentrent pas en ligne de compte dans les procédures de sélection. L'inscription à l'examen d'admission est faite par le maître responsable du secondaire I, qui complète la candidature avec un avis appréciant l'adéquation des jeunes à la formation. L'avis du maître responsable du secondaire I tient compte aussi des résultats scolaires de la formation obligatoire, mais est censé apprécier surtout la motivation et les attitudes qui sont nécessaires pour la formation. Comme l'évoque le responsable, « le maître de l'école obligatoire a eu l'occasion [en fait] de suivre l'étudiant durant toute l'année, [ce qui signifie que] c'est lui qui connaît le mieux l'étudiant, et qui sait s'il est fait pour le gymnase ». La réalité de l'avis du maître responsable du secondaire I diffère cependant de la finalité initiale de l'évaluation de ce qui est en quelque sorte l'arrière-plan de la performance scolaire. L'avis du maître responsable du secondaire I se résout précisément dans « une restitution des notes contextualisées par rapport au niveau de la classe d'origine de l'école obligatoire ». L'évaluation de l'adéquation des jeunes à la formation se réduit, en définitive, à un bulletin scolaire revisité. La référence exclusive à l'évaluation des performances scolaires de l'avis du maître responsable du secondaire I, qui serait censé se démarquer de cette logique académique, pour évaluer notamment la motivation et les attitudes des jeunes, consolide indirectement l'empreinte académique de la régulation de la formation. Cette consolidation académique de la régulation de la formation est confirmée par la subordination de l'avis du maître responsable du secondaire I aux résultats de l'examen d'admission. L'avis du maître responsable du secondaire I ne rentre en ligne de compte en fait que lorsque les résultats de l'examen d'admission sont légèrement insuffisants. L'évaluation à long terme de l'adéquation des jeunes à la formation cède ainsi à la prééminence d'une décision ponctuelle sur la base de l'adéquation des performances scolaires. L'évaluation des performances scolaires oriente également le recrutement du gymnase long. Le système éducatif saint-gallois propose en fait aussi la configuration de formation de longue durée. Le recrutement du gymnase long calque tout simplement les procédures de sélection du gymnase court, avec l'adaptation des paramètres de sélection au niveau minimal du primaire.

La réussite de l'examen d'admission ouvre à un premier semestre qui est une période d'essai, dans lequel « il faut vérifier si les étudiants ont vraiment le niveau pour faire le gymnase ». L'évaluation de ce niveau pour la formation gymnasiale dépend toujours des résultats scolaires. L'admission à la formation est définitive dès le deuxième semestre, pourvu qu'aussi bien les disciplines fondamentales que la moyenne générale du premier semestre soient suffisantes. Ces procédures de sélection ultérieures expriment en plus général la sélectivité du système éducatif saint-gallois. La qualification confirme l'empreinte académique de la régulation de la formation. Les résultats scolaires déterminent en fait intégralement la promotion annuelle jusqu'à l'obtention de la maturité gymnasiale.

### *L'élaboration autoréférentielle de l'examen d'admission*

La gouvernance de la formation gymnasiale repose sur une constellation d'acteurs qui opèrent à des niveaux différents, mais toujours à l'intérieur de l'institution scolaire. La CDIP émane les directives générales, dont la mise en œuvre est de compétence des autorités cantonales. L'empreinte académique de la formation gymnasiale s'exprime aussi dans la définition autoréférentielle de la formation. L'élaboration de l'examen d'admission du gymnase saint-gallois est significative de cette autoréférentialité de l'institution scolaire. Le contenu de l'examen d'admission est en fait défini d'une année à l'autre à l'intérieur de trois commissions, en correspondance avec chacune des branches d'examen (mathématiques, allemand et français), qui regroupent des maîtres du secondaire I et des professeurs du gymnase de la discipline fondamentale examinée et qui sont chargées du mandat par le Département cantonal de l'instruction publique. L'élaboration de l'examen d'admission résulte, par conséquent, d'un travail en concertation entre le secondaire I, qui est chargé de la formation de la cohorte censée participer aux procédures de sélection, et le gymnase, qui définit le niveau de formation minimal à atteindre pour accéder à la formation. L'échelle d'évaluation de l'examen d'admission est également définie à l'intérieur de ces commissions. La proposition des commissions est successivement évaluée et avalisée par les recteurs des gymnases cantonaux. Comme le précise le responsable, « c'est la conférence cantonale des recteurs de gymnase qui vérifie si l'examen d'admission est trop difficile ou trop facile », mais en plus général « c'est la conférence cantonale des recteurs de gymnase qui décide en dernière instance sur le contenu de la formation ». Le contenu de l'examen d'admission, ainsi qu'en plus général le contenu de la formation, qui sont décidés au sein de l'assemblée des responsables des gymnases cantonaux, doivent être avalisés, formellement, par le Département cantonal de l'instruction publique. Comme l'évoque le responsable, l'aval des autorités cantonales est cependant surtout « une question administrative ». Le fait que les acteurs engagés dans l'élaboration annuelle de l'examen d'admission soient tous internes à l'institution scolaire atteste, en définitive, l'empreinte académique du gymnase saint-gallois.

L'autoréférentialité de l'institution scolaire se reproduit aussi dans l'organisation de la formation. L'organisation de la formation est notamment de compétence exclusive de l'institut scolaire. Le gymnase saint-gallois organise la formation précisément autour de différents « espaces institutionnels ». Le conseil de direction est chargé « de la gestion administrative » et « de la conception globale des activités ». Le conseil des professeurs s'occupe « des choix didactiques et pédagogiques », approuve « le rapport de gestion » et introduit « les nouveaux règlements ». Le conseil de classe décrète « la promotion des étudiants à la fin de l'année scolaire ». Tant le conseil de direction que le conseil des professeurs et le conseil de classe s'avèrent, en définitive, des acteurs internes à l'institution scolaire. L'empreinte académique du gymnase saint-gallois est confirmée dès lors également par l'organisation autoréférentielle de la formation. Pour le responsable, les acteurs clés de l'organisation de la formation sont, par ailleurs, « l'école, les étudiants et les parents ». La triangulation de ces trois acteurs atteste l'autoréférentialité de l'institution scolaire. Les étudiants, ainsi qu'indirectement les parents, ne participent à l'organisation de la formation en fait qu'à titre personnel, alors que l'institution scolaire est la seule référence collective.

#### 10.1.5 Synthèse

L'organisation actuelle de la formation gymnasiale résulte de la réforme qui date de la fin des années 1990. Les cinq curricula de base (A, B, C, D, E) ont été remplacés par un système plus flexible qui combine des disciplines fondamentales avec une option spécifique et une option complémentaire. Cette organisation articulée de la formation réalise la finalité essentielle de la réforme de l'offre d'une formation qui répond aux intérêts spécifiques des jeunes, mais dont le contenu généraliste est suffisamment élargi pour réussir la formation universitaire. La formation gymnasiale est proposée dans une configuration de formation de courte durée de quatre ans et dans une autre de longue durée de six ans. Ces deux configurations de formation existent parallèlement dans certains cantons. Le gymnase court est cependant répandu dans l'ensemble des cantons. La formation de courte durée débute dans la plupart des cantons entre la neuvième et la dixième année, alors que celle de longue durée lors de la septième. Le paquet de disciplines fondamentales correspond généralement dans tous les cantons. L'offre des options spécifiques et des options complémentaires varie néanmoins d'un canton à l'autre, ainsi que d'un institut scolaire à l'autre. La structure du curriculum de base se définit progressivement, avec l'introduction de l'option spécifique lors de la deuxième année du gymnase court, respectivement de la quatrième année du gymnase long, et de l'option complémentaire lors de la troisième année, respectivement de la cinquième année.

La formation générale détermine le contenu du gymnase. L'empreinte académique de la formation gymnasiale s'exprime surtout dans le contenu généraliste de la

formation. Les gymnases genevois, fribourgeois et saint-gallois revendiquent notamment tous comme prérogative de la formation l'offre d'une formation générale élargie. La finalité duplice de la formation gymnasiale, à la fois du développement de l'individu et de la préparation pour les Hautes écoles, s'accorde avec le contenu généraliste de la formation. La CDIP a défini cinq orientations générales qui expriment cette finalité duplice de la formation gymnasiale. Ces cinq orientations générales se résument dans la formation d'un individu en même temps responsable, disposant d'un bagage de savoirs abstraits et d'une certaine réflexivité, éloquent, conscient de lui-même et perspicace. Ces différentes qualités personnelles rendent compte en fait aussi bien d'une évolution de l'individu que de la disposition nécessaire pour la réussite de la formation universitaire. La revendication de la finalité duplice de la formation gymnasiale se résout cependant dans la pratique dans la prééminence de la finalité transitoire de la formation. La préparation pour les Hautes écoles apparaît en fait comme la finalité essentielle du gymnase. Le développement de l'individu s'insère, par contre, toujours en arrière-plan. Le gymnase se profile précisément dans l'offre de formation comme la filière de formation de référence pour la transition vers la formation universitaire.

La convention de formation académique définit aussi la régulation de la formation. Le recrutement repose en fait sur l'évaluation exclusive des performances scolaires. Les différences entre les gymnases genevois, fribourgeois et saint-gallois se résolvent notamment toujours dans une évaluation des performances scolaires. Les procédures de sélection dépendent en plus général aussi d'un traitement différencié des curricula du secondaire I. Le curriculum à exigences élargies apparaît comme le curriculum de référence dans la transition vers la formation gymnasiale. La prééminence du curriculum à exigences élargies dans le recrutement par rapport aux autres curricula confirme l'empreinte académique du gymnase. La hiérarchisation des curricula du secondaire I exprime en fait l'importance qui est accordée au modèle de l'excellence. La qualification rend compte également de l'exclusivité de l'évaluation des performances scolaires. La promotion annuelle dépend précisément de la suffisance de la moyenne de toutes les disciplines, avec les insuffisances simples qui comptent double et un nombre maximal d'insuffisances simples. Les procédures de qualification finales consistent dans des examens écrits et oraux, dont les résultats moyennent les résultats scolaires de la dernière année dans les disciplines respectives. Tant la gouvernance que l'organisation de la formation consolident l'empreinte académique de la formation gymnasiale. La convention de formation académique se réalise en fait aussi dans l'autoréférentialité de l'institution scolaire. La définition de la formation résulte notamment d'une négociation entre divers acteurs toujours à l'intérieur de l'institution scolaire. La CDIP élabore des directives générales que les autorités cantonales traduisent dans un plan de formation cadre. L'autoréférentialité de l'institution scolaire se reproduit aussi dans l'organisation de la formation. L'institut scolaire élabore en fait son propre

plan de formation en accord avec les exigences du plan de formation cadre. Le plan de formation de l'institut scolaire réalise précisément l'exigence de la réforme d'un démarquage de chaque institut scolaire dans l'offre de formation cantonale, qui s'exprime surtout dans l'offre ponctuelle des options spécifiques et des options complémentaires. En outre, l'institut scolaire se charge des aspects pratiques de la formation à l'intérieur de l'établissement scolaire.

L'hétérogénéité cantonale de la formation gymnasiale se concentre dans le recrutement. Les procédures de sélection, ainsi que les exigences, varient en fait d'un canton à l'autre. Le recrutement concerne précisément le curriculum à exigences élargies dans quatorze cantons (AG, AI, BE, BS, GL, GR, LU, NW, OW, SH, SO, UR, SZ, ZG), les curricula à exigences élargies et à exigences moyennes dans cinq cantons (GE, FR, NE, ZH, BL) et l'ensemble des curricula dans sept autres cantons (AR, JU, SG, TG, TI, VD, VS). Les procédures de sélection reposent essentiellement sur l'évaluation des résultats scolaires de la formation obligatoire et/ou de l'examen d'admission. L'accès à la formation gymnasiale dépend précisément soit des résultats scolaires du secondaire I (AG, BL, BS, FR, GE, JU, LU, NE, NW, OW, TI, VD - curriculum à exigences élargies -, VS), soit des résultats de l'examen d'admission (AI, GR - lors de la dernière année du secondaire I -, SG, SH, SO, SZ, TG, VD - curricula à exigences moyennes et de base -, ZH), soit des résultats de l'examen d'admission moyennant les résultats scolaires du secondaire I (AR, GL, GR - lors de l'avant-dernière année du secondaire I -). Le recrutement du gymnase long calque grosso modo celui de la formation courte, avec des ajustements vers le bas en accord avec le public du primaire. L'avis du maître responsable du secondaire I complète les procédures de sélection dans certains cantons. L'importance de l'avis du maître responsable du secondaire I varie cependant d'un canton à l'autre.

La représentation de la formation varie aussi d'une réalité cantonale à l'autre. Les gymnases genevois, fribourgeois et saint-gallois revendiquent tous le profil élitare de la formation. Les gymnases genevois et fribourgeois lamentent cependant une perte du caractère élitare de la formation, qui apparaît de plus en plus comme une école de masse, sous l'influence notamment de la massification de la formation. La croissance contenue du nombre des effectifs entretient, par contre, le profil élitare du gymnase saint-gallois. Le nombre élevé des effectifs dans les gymnases genevois et fribourgeois, respectivement le nombre contenu dans le gymnase saint-gallois, relèvent principalement de la différente sélectivité du système éducatif cantonal. Les systèmes éducatifs genevois et fribourgeois assurent en fait une large perméabilité entre les curricula du secondaire I, ainsi qu'entre le secondaire I et la formation gymnasiale. Le système éducatif saint-gallois apparaît, en revanche, nettement moins perméable. La transition d'un curriculum du secondaire I à l'autre est limitée et l'accès à la formation gymnasiale dépend d'un examen d'admission, avec des conditions de réussite relativement exigeantes. La relative difficulté de l'examen d'admission dans la



réalité cantonale saint-galloise filtre le réservoir des jeunes qui participent aux procédures de sélection, mais représente surtout un facteur de dissuasion. Dans les réalités cantonales genevoise et fribourgeoise les jeunes dans la mesure du possible profitent, par contre, de la perméabilité du système éducatif pour accéder au gymnase. Le nombre élevé des effectifs dans les gymnases genevois et fribourgeois se traduit dans des taux d'échec aussi élevés lors de la première année, contrairement à la réalité cantonale saint-galloise. Ce taux d'échec élevé lors de la première année relève précisément de l'inadéquation du public qui accède à la formation. L'exploitation massive de la perméabilité du système éducatif cantonal se répercute en fait sur la qualité du public de la première année. La perte du caractère élitare de la formation dans les réalités cantonales genevoise et fribourgeoise se traduit essentiellement dans la revendication d'une recrudescence de la sélectivité du système éducatif.

La croissance démesurée du nombre des effectifs dans les gymnases genevois et fribourgeois résulte de la perméabilité du système éducatif cantonal, mais s'accorde aussi avec la représentation valorisée de la formation, qui oriente massivement le choix de formation des jeunes. Dans les réalités cantonales genevoise et fribourgeoise le gymnase est en fait perçu comme la formation à suivre, alors que dans la réalité cantonale saint-galloise ne représente qu'une des alternatives dans l'offre de formation du secondaire II. Cette différente représentation de la formation gymnasiale s'accorde en plus général aussi avec une représentation hiérarchisée de l'offre de formation dans les réalités cantonales genevoise et fribourgeoise, avec le gymnase qui apparaît comme la filière de formation de référence, contrairement à une représentation d'équivalence dans la réalité cantonale saint-galloise. Le recrutement facilité dans le cas du gymnase fribourgeois pour la partie germanophone du canton, dont le nombre des jeunes qui accèdent à la formation gymnasiale est nettement inférieur par rapport à la partie francophone, est emblématique de cette différente représentation de la formation. D'une part, le public potentiel de la formation gymnasiale dans la partie germanophone du canton s'oriente en fait aussi vers d'autres solutions formatives, surtout vers la formation professionnelle duale, alors que dans la partie francophone la transition vers le gymnase du public potentiel est presque intégrale. De l'autre, le fait que la sous-représentation des jeunes issus de la partie germanophone du canton soit perçue comme une situation à problème, qui mérite l'implémentation de mesures compensatrices, atteste indirectement cette représentation de la formation gymnasiale comme d'une filière de formation de référence, qui est à assurer dans la mesure du possible au plus large public.



## 10.2 Ecole de culture générale

L'école de culture générale complète l'offre de la formation générale. La place de l'école de culture générale dans l'offre de formation est cependant marginale par

rapport à la formation gymnasiale. L'école de culture générale ne concerne en 2010 que 14,7% des jeunes qui suivent une formation générale (OFS, 2011a). Les différences cantonales confirment l'importance relative de la formation générale dans les cantons romands et dans le canton du Tessin. Le taux d'étudiants dans l'école de culture générale en 2010 est en fait nettement plus élevé en Suisse romande. Moyennement, les jeunes qui suivent la formation dans les cantons romands (7,7%) s'avèrent deux fois plus nombreux que dans les cantons alémaniques (3,7%).

**Tableau 6 : taux d'étudiants dans l'école de culture générale (ECG) et dans la maturité spécialisée (MS) par canton**

Canton	Part de ECG/MS	Canton	Part de ECG/MS
Genève	11,6%	Glaris	3,1%
Bâle-Campagne	9,5%	Argovie	2,9%
Vaud	9,2%	Grisons	2,8%
Fribourg	7,5%	Schwyz	2,7%
Valais	7,1%	Lucerne	2%
Bâle-Ville	6,6%	Saint-Gall	1,7%
Jura	5,4%	Berne	1,4%
Neuchâtel	5,4%	Tessin	1,3%
Soleure	4,7%	Zurich	1,2%
Appenzell Rhodes-Extérieures	4,5%		
Schaffhouse	4,4%		
Zoug	4,2%		
Thurgovie	3,5%		

Légende : Suisse romande et italienne  Suisse alémanique 

Genève (11,6%), Vaud (9,2%) et Fribourg (7,5%) occupent les premières positions, alors que Zurich (1,2%), Berne (1,4%) et Saint-Gall (1,7%) les dernières. Parmi les cantons romands s'insèrent les cantons de Bâle-Campagne et Bâle-Ville, qui avec un taux d'étudiants respectivement de 9,5% et de 6,6% font exception en Suisse alémanique. De même, le Tessin se distingue des cantons romands et avec 1,3% de jeunes qui optent pour l'école de culture générale se situe à l'avant-dernière position. La distribution de l'offre de formation atteste aussi l'importance relative de la formation générale en Suisse romande et italienne. L'école de culture générale est présente en fait dans tous les cantons romands et dans le canton du Tessin, alors que la formation manque dans les cantons d'Uri, Nidwald, Obwald et Appenzell Rhodes-Intérieures (OFS, 2011b).

### 10.2.1 Lecture institutionnelle : une formation générale à empreinte professionnelle

L'école de culture générale reprend et réaménage l'école de degré diplôme à partir des premières années 2000 (cf. chapitre 4.1.3). La transition vers la nouvelle formation s'est faite à des moments différents dans les divers cantons. L'école de culture générale consiste essentiellement dans une formation générale orientée vers des domaines professionnels. Le certificat de culture générale, après trois ans de formation, assure l'accès à la formation professionnelle supérieure et à la maturité spécialisée. La maturité spécialisée se distingue, formellement, de l'école de culture générale. L'imbrication entre l'école de culture générale et la maturité spécialisée est cependant formalisée dans la pratique, dans la référence notamment au certificat de culture générale en tant que condition exclusive d'admission à la maturité spécialisée, ainsi que dans la correspondance entre les orientations professionnelles spécifiques de la maturité spécialisée et les curricula de base de l'école de culture générale. La maturité spécialisée élargit l'offre des débouchés de formation de l'école de culture générale vers la formation professionnelle universitaire.

La formation prévoit une première année en tronc commun, suivie par une deuxième et une troisième année dans le cadre d'un curriculum de base avec une orientation professionnelle spécifique. Les quelques exceptions à cette organisation présentent cependant toujours une première période de formation en tronc commun, suivie par le choix d'un curriculum de base. Berne et Saint-Gall retardent le choix du curriculum de base lors de la troisième année (EDb, 2011a : 5 ; BDa, 2011a : 4). Fribourg anticipe, par contre, le choix du curriculum de base déjà lors de la première année, mais l'organisation concentrée des disciplines spécifiques lors de la deuxième et de la troisième année assure la perméabilité entre les curricula de base (DICS, 2011b : 3). Les cinq curricula de base de l'école de culture générale (santé, social, pédagogique, communication et artistique) définissent l'orientation professionnelle de la formation.<sup>27</sup> Ces curricula de base ne sont pas tous proposés dans l'ensemble des cantons. La formation se concentre sur les disciplines fondamentales lors de la première année et combine dès la deuxième année les disciplines fondamentales avec les disciplines spécifiques qui sont propres à l'une plutôt qu'à l'autre orientation professionnelle.<sup>28</sup> Les

---

<sup>27</sup> La terminologie varie quelque peu d'un canton à l'autre, mais les curricula de base rendent compte de ces cinq orientations professionnelles spécifiques. D'autres orientations professionnelles spécifiques, telles que musique/théâtre/danse, représentent des exceptions dans l'offre de formation de l'école de culture générale.

<sup>28</sup> La langue nationale de référence du canton, la première langue étrangère nationale, l'anglais, les mathématiques, la biologie, la chimie, la physique, l'histoire, la géographie, le droit et l'économie, les arts visuels, la musique, l'informatique s'avèrent les disciplines fondamentales sur le plan national. D'autres disciplines fondamentales telles que la psychologie, la pédagogie, les travaux manuels, les sciences de religion, la philosophie, la sociologie caractérisent l'offre de formation dans certains cantons. Les disciplines spécifiques, dont la combinaison varie d'un canton à l'autre, sont la psychologie, la pédagogie, la philosophie, la biologie, la chimie, la physique, le sport, les

disciplines fondamentales ne varient que très peu d'un curriculum de base à l'autre, ainsi que d'un canton à l'autre. Les disciplines spécifiques présentent, par contre, une différenciation cantonale plus marquée, même si toujours dans le cadre d'une offre de formation relativement restreinte. La formation des curricula de base prévoit également des stages de courte durée (entre un et trois stages d'une durée de deux à quatre semaines), dont la finalité est une première confrontation avec la pratique professionnelle. L'organisation de l'école de culture générale apparaît, en définitive, relativement homogène entre les cantons. Des cas particuliers existent cependant dans le panorama national. L'école de culture générale du canton de Vaud propose aussi depuis quelques années notamment l'école de commerce. L'école de commerce s'insère dans l'école de culture générale comme une orientation professionnelle spécifique (DFJC, 2010). Le nouveau curriculum « communication, commerce et information » ne comporte pas une première année en tronc commun, mais se spécialise dès le début de la formation. La formation de base se termine après trois ans avec un certificat de culture générale, mais avec un complément de formation d'une année, qui comporte un stage de longue durée en entreprise, les jeunes acquièrent aussi un CFC et une maturité professionnelle.

La maturité spécialisée consiste dans une année de formation complémentaire se réalisant dans un stage de longue durée dans une institution publique ou privée. La formation prévoit aussi la réalisation d'un travail de maturité qui aborde un sujet directement en lien avec le stage. Dans le cas surtout de la maturité spécialisée pédagogique, mais en partie aussi de la maturité spécialisée artistique, la formation consiste, par contre, dans une année supplémentaire de formation générale. Le débouché de formation de la HEP pour la maturité spécialisée pédagogique exprime l'exigence d'un complément de formation généraliste, alors que dans le cas de la maturité spécialisée artistique la raison est principalement l'absence de places de stage dans l'orientation professionnelle spécifique. Genève fait exception à l'organisation d'une expérience professionnelle à l'extérieur de l'institut scolaire (DIP, 2011 : 3-4). Le stage est en fait proposé dans le cadre d'ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire. Les maturités spécialisées sont également au nombre de cinq (santé, social, pédagogique, communication et artistique), en correspondance notamment avec les curricula de base de l'école de culture générale. La transition vers les cinq maturités spécialisées n'est cependant pas envisageable que pour le curriculum de base homologue. Les curricula de base ouvrent en fait dans certains cas aussi à d'autres maturités spécialisées, sous

---

mathématiques, les mathématiques appliquées pour le curriculum de base santé, la psychologie, la pédagogie, la sociologie, la philosophie, la comptabilité, le droit et l'économie, les sciences politiques, la géographie, l'histoire pour celui social, la psychologie, la pédagogie, les arts visuels, la musique, la philosophie, le théâtre, les travaux manuels, le sport, les sciences naturelles, l'écologie, le droit et l'économie, la culture antique, la géographie pour celui pédagogique, l'informatique, l'économie et le marketing, la gestion et la comptabilité, la sociologie des médias pour celui communication, les arts visuels, l'histoire de l'art, la musique, l'histoire de la musique, la culture antique, la philosophie pour celui artistique.

condition d'un complément de formation générale dans l'orientation professionnelle spécifique. L'offre cantonale des maturités spécialisées ne s'accorde pas toujours avec les curricula de base. L'absence d'une maturité spécialisée est dans la plupart des cas subvenue par des accords inter-cantonaux. La durée du stage (d'un minimum de 12 semaines à un maximum de 12 mois) varie sensiblement d'une orientation professionnelle spécifique à l'autre, ainsi que d'un canton à l'autre. Cette différenciation de la formation relève essentiellement de l'institutionnalisation récente de la maturité spécialisée (Battaglia et Pfister, 2012 : 13). La maturité spécialisée ne s'est affirmée en fait que depuis la deuxième moitié des années 2000 et à des moments différents d'un canton à l'autre.

### *La professionnalisation inaboutie d'une formation générale*

L'école de culture générale revendique explicitement l'empreinte professionnelle de la formation. Cette revendication professionnelle se heurte cependant avec la réalité de la prééminence de l'empreinte académique. Les finalités de la formation rendent compte de ce compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle. L'école de culture générale ne vise pas en fait la qualification, mais la préparation pour la formation professionnelle qualifiante du tertiaire, principalement des HES. Les finalités de la formation se résument dans l'approfondissement de la formation générale, l'acquisition de connaissances et compétences professionnelles et la formation de l'individu (BKSD, 2011 : 5-6). Ces finalités s'accordent notamment toutes avec la préparation pour la formation professionnelle du tertiaire. Premièrement, l'approfondissement de la formation générale vise la consolidation de ces connaissances fondamentales nécessaires « pour réussir la formation des Hautes écoles spécialisées et les formations exigeantes de la formation professionnelle supérieure » (Ibid. : 5). La formation ne propose en fait que des disciplines fondamentales lors de la première année en tronc commun. Les disciplines fondamentales définissent également les curricula de base dès la deuxième année avec les disciplines spécifiques. En outre, ces disciplines spécifiques reposent toujours sur des connaissances fondamentales inhérentes à l'une plutôt qu'à l'autre orientation professionnelle de la formation. Deuxièmement, l'acquisition de connaissances et compétences professionnelles « permet aux diplômés de l'école de culture générale de réussir aussi bien les examens d'admission que la formation dans la formation professionnelle supérieure, les Hautes écoles spécialisées et l'Haute école pédagogique » (Ibid. : 5). Les connaissances et les compétences professionnelles ne se déclinent jamais en termes de qualification, mais toujours en fonction de l'exigence de la réussite de la formation professionnelle du tertiaire. Troisièmement, l'école de culture générale vise explicitement le développement des compétences personnelles et sociales. La formation de l'individu n'est cependant pas une fin en soi, mais répond à l'exigence « de diverses formations professionnelles dans le tertiaire »

qui accordent précisément à ces compétences personnelles et sociales « un rôle important dans le cadre du recrutement » (Ibid. : 5). L'école de culture générale se concentre, par conséquent, sur la formation de l'individu dans l'optique aussi de la transition vers la formation professionnelle du tertiaire. La convention de formation académique structure, en définitive, la formation en correspondance avec la fonction transitoire de l'école de culture générale. La convention de formation professionnelle s'insère, par contre, toujours subordonnément, dans la préparation précisément pour la formation professionnelle qualifiante du tertiaire.

La certification de l'école de culture générale confirme la prééminence de l'empreinte académique. Le certificat de culture générale, ainsi que la maturité spécialisée, ne donnent pas accès en fait à la vie active, mais signalent l'aptitude à entreprendre la formation professionnelle du tertiaire. La prééminence de l'empreinte académique se repère précisément dans la référence à un niveau de formation, plutôt qu'à une qualification. L'école de culture générale offre cependant l'opportunité dans certains cantons d'acquérir aussi une qualification. L'implémentation d'une formation qualifiante dans l'offre de formation reste néanmoins marginale dans le panorama national et sous une forme expérimentale. Zurich et Lucerne proposent après quatre ans de formation conjointement un CFC d'assistant en soins et santé communautaire et une maturité professionnelle (BDb, 2009 ; BKD, 2010). Vaud délivre dans le cadre du nouveau curriculum de « communication, commerce et information » un certificat de culture générale après trois ans de formation, et conjointement un CFC d'employé de commerce et une maturité professionnelle avec une année de formation supplémentaire (DFJC, 2010). L'école de culture générale vaudoise prévoit aussi une formation socio-éducative avec un certificat de culture générale après trois ans de formation, et conjointement un CFC d'assistant socio-éducatif et une maturité professionnelle après une quatrième année de formation.

Le contenu de la formation exprime davantage l'empreinte professionnelle de l'école de culture générale. La composante professionnelle cède cependant toujours à la prééminence de la composante académique. La formation générale définit en fait intégralement la première année en tronc commun et largement les curricula de base à partir de la deuxième année. L'empreinte professionnelle se réduit à l'approfondissement de connaissances fondamentales inhérentes à l'une plutôt qu'à l'autre orientation professionnelle spécifique. Le contenu disciplinaire des curricula de base exprime, en définitive, la professionnalisation inaboutie de la formation, par rapport notamment à la préparation pour l'exercice d'une profession. L'empreinte professionnelle se réalise surtout dans le stage de longue durée de la maturité spécialisée, mais en plus général aussi dans les stages de courte durée de l'école de culture générale. L'expérience professionnelle dans une institution publique ou privée représente en fait une entrée en matière dans la profession. Le travail de maturité confirme l'empreinte professionnelle de la maturité spécialisée dans l'exigence d'une réflexion sur la pratique

professionnelle. L'hétérogénéité de l'organisation du stage de la maturité spécialisée, dont la durée varie sensiblement d'une orientation professionnelle spécifique à l'autre, ainsi que d'un canton à l'autre, mitige cependant l'empreinte professionnelle de la formation. En plus, la maturité spécialisée pédagogique, ainsi qu'en partie aussi la maturité spécialisée artistique, proposent un complément de formation générale à l'intérieur de l'institut scolaire. L'exception à cette professionnalisation inaboutie de la formation se retrouve dans les quelques expérimentations qui proposent une qualification. La qualification certifie en fait l'acquisition d'une maîtrise professionnelle qui assure l'accès à la vie active.

La prééminence de l'empreinte académique apparaît évidente déjà dans l'appellation de la formation. L'école de culture générale est notamment une formation de « culture générale ». La référence explicite à la culture générale exprime la centralité des savoirs abstraits plutôt que du savoir-faire. Les connaissances fondamentales prévalent en fait sur les connaissances professionnelles. L'appellation de la formation est significative en plus général aussi de la différente représentation de l'école de culture générale entre les régions linguistiques du pays. La référence à la culture générale dans les cantons romands et dans le canton du Tessin (cf. le terme de *scuola di cultura generale*) s'oppose en fait à la référence à la branche professionnelle dans les cantons alémaniques. L'« école moyenne de branche » (cf. le terme de *Fachmittelschule*) exprime notamment une revendication professionnelle. Les finalités, ainsi que le contenu de la formation, en Suisse alémanique ne créditent cependant pas l'existence d'une différence effective entre les régions linguistiques du pays. L'appellation de la formation rend compte, en définitive, d'une représentation académique de l'école de culture générale en Suisse romande et italienne et professionnelle en Suisse alémanique.

### *Une régulation presque purement académique*

La régulation de l'école de culture générale rend compte aussi du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle, qui se résout dans la prééminence de l'empreinte académique. Le recrutement repose en fait exclusivement sur l'évaluation des performances scolaires. Les procédures de sélection, ainsi que les exigences, varient d'un canton à l'autre. L'hétérogénéité cantonale du recrutement se résume cependant dans l'évaluation différenciée des performances scolaires selon le curriculum d'origine du secondaire I. Le recrutement concerne l'ensemble des curricula dans dix cantons (AR, FR, GE, JU, NE, SG, TG, TI, VD, VS), le curriculum à exigences élargies dans neuf cantons (BE, BS, GL, GR, LU, SH, SO, SZ, ZG) et les curricula à exigences élargies et à exigences moyennes dans trois autres cantons (AG, BL, ZH). Les procédures de sélection reposent sur l'évaluation des résultats scolaires de la dernière année de la

formation obligatoire et/ou de l'examen d'admission. L'accès à l'école de culture générale se définit précisément sur la base soit des résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire (AG - curriculum à exigences élargies -, BL, BS, FR, GE, JU, LU, NE, SO, TI, VD - curricula à exigences élargies et à exigences moyennes -, VS), soit des résultats de l'examen d'admission (AG - curriculum à exigences moyennes -, SG, TG, VD - curriculum à exigences de base -), soit des résultats de l'examen d'admission moyennant les résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire (AR, GL, GR, SH, SZ, ZH). Dans certains cantons, l'avis du maître responsable du secondaire I complète les procédures de sélection de façon plus ou moins décisive. L'accès à la formation dépend même intégralement de l'avis du maître responsable du secondaire I dans les cantons de Berne et Zoug (EDb, 2011a : 4 ; Kanton Zug, 2016). Cette forme d'évaluation rend compte d'une certaine empreinte professionnelle, dans l'appréciation notamment aussi bien des résultats scolaires du secondaire I que de la motivation et des attitudes qui sont nécessaires dans le cadre d'une formation avec une orientation professionnelle spécifique. Les résultats scolaires restent cependant toujours la référence prioritaire dans ce bilan personnel. Enfin, les procédures de sélection se réalisent lors de la dernière année de la formation obligatoire. Le canton des Grisons est le seul canton qui propose deux moments de recrutement avec des procédures de sélection différentes (8<sup>ème</sup> année et 9<sup>ème</sup> année), même si la formation débute toujours à la fin de la 9<sup>ème</sup> année (Kanton Graubünden, 2016). La référence exclusive à l'évaluation des performances scolaires détermine aussi la qualification. Les stages dans une institution publique ou privée évaluent en même temps aussi l'adéquation professionnelle, mais la courte durée mitige l'empreinte professionnelle de la formation. La fonction de ces expériences formatives n'est pas, par ailleurs, l'acquisition d'une maîtrise professionnelle, mais plutôt l'entrée en matière dans une profession.

Le recrutement de la maturité spécialisée repose essentiellement sur l'acquisition du certificat de culture générale. L'attestation d'un poste de stage ou la moyenne suffisante dans les disciplines spécifiques des curricula de base sont requises dans certains cantons. La référence exclusive au certificat de culture générale atteste en plus général l'imbrication entre l'école de culture générale et la maturité spécialisée. La qualification repose sur la réussite du stage et la réalisation du travail de maturité. La maturité spécialisée pédagogique, ainsi que la maturité spécialisée artistique, qui consistent dans un complément de formation générale, prévoient des examens finaux. La convention de formation académique continue dès lors à orienter la régulation des maturités spécialisées pédagogique et artistique. La convention de formation professionnelle définit, par contre, la régulation de toutes les autres maturités spécialisées. La réussite du stage dépend en fait de l'évaluation positive de l'adéquation professionnelle. De même, le travail de maturité se concentre sur la contextualisation de l'expérience professionnelle et présuppose une réflexion sur la pratique professionnelle.



### *L'autoréférentialité d'une formation générale ouverte sur le monde du travail*

La gouvernance de l'école de culture générale confirme l'empreinte académique de la formation. La définition de la formation rend compte en fait de l'autoréférentialité de l'institution scolaire. La formation est définie précisément dans le cadre des négociations à l'intérieur de la CDIP, dont les directives générales orientent les autorités cantonales. Dans la constellation d'acteurs plus ou moins engagés dans la définition de la formation s'insèrent également d'autres institutions inter-cantoniales, comme dans le cas de la formation gymnasiale, parmi lesquelles la Conférence suisse des directrices et des directeurs de l'école de culture générale est la plus représentative. Les Ortra des branches professionnelles qui coïncident avec les orientations professionnelles de l'école de culture générale, par contre, ne participent pas à la définition de la formation. La participation des Ortra est toujours indirecte, dans la référence de l'institution scolaire à des prises de position ponctuelles (DBKS, 2009). Cette absence des Ortra explique, par ailleurs, la fonction transitoire de l'école de culture générale, ainsi que de la maturité spécialisée. La participation des Ortra à la définition de la formation apparaît en fait comme la condition essentielle pour la reconnaissance de toute filière de formation qualifiante. Les Ortra, qui représentent les différentes branches professionnelles, formalisent notamment dans la participation à la définition de la formation ce lien entre la formation et le travail qui légitime la transition vers le marché du travail.

L'autoréférentialité de l'institution scolaire se reproduit également dans l'organisation de la formation. L'institut scolaire est en fait l'acteur clé de la formation. La formation de base se déroule principalement à l'intérieur de l'institut scolaire. Les stages de courte durée dans une institution publique ou privée rendent compte d'une ouverture vers le monde du travail, mais occupent dans l'ensemble une place marginale dans la formation. La durée n'est en fait que de quelques semaines par année. En plus, l'évaluation du stage dépend toujours des conditions spécifiques définies par l'institut scolaire. Le stage de longue durée de la maturité spécialisée occupe, par contre, une place décisive dans la formation. La formation même se résume dans la plupart des cas dans cette expérience professionnelle. L'institut scolaire dicte cependant dans ce cas aussi les conditions de réussite du stage. L'institution publique ou privée, tant dans la formation de base que dans la maturité spécialisée, apparaît, en définitive, comme un prestataire de service pour l'institut scolaire. Cette ouverture pilotée vers le monde du travail atteste ainsi indirectement l'empreinte académique de l'école de culture générale.

#### 10.2.2 Lecture organisationnelle : Vaud

L'école de culture générale vaudoise se profile comme une formation précisément de culture générale. La formation générale détermine en fait le contenu de l'école

de culture générale vaudoise. L’empreinte professionnelle de la formation se résout essentiellement dans la qualification des débouchés de formation. La formation vise en fait principalement la préparation pour la formation professionnelle universitaire. La revendication d’une formation plus pratique que celle du gymnase ne se conjugue pas, par ailleurs, avec un contenu professionnel, mais avec un contenu généraliste, moins théorique. Le compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle se réalise, en définitive, dans la presque exclusivité académique de la formation. La représentation de l’école de culture générale vaudoise est essentiellement d’une formation générale de deuxième rang. La formation représente en fait souvent un choix de formation de repli, surtout face à la formation gymnasiale. Cette hiérarchisation de l’offre de la formation générale, mais en plus général de l’offre de formation cantonale, exprime l’empreinte académique du système éducatif, dans la référence notamment à une représentation qui hiérarchise les filières de formation sur la base du contenu généraliste. Le public de la formation confirme la prééminence de l’empreinte académique, ainsi qu’indirectement la hiérarchisation de l’offre de la formation générale. Le profil de l’étudiant type rend compte en fait d’un gymnasien, mais avec moins de compétences cognitives et, par conséquent, plus attachant.

### *Une formation de culture générale*

L’école de culture générale vaudoise apparaît essentiellement comme « une formation de culture générale ». La référence à la culture générale confirme la prééminence de l’empreinte académique. La formation générale caractérise en fait le contenu de la formation. Les quelques références à l’empreinte professionnelle renvoient, par ailleurs, à des exceptions dans l’offre de formation. Le curriculum socio-éducatif propose après trois ans un certificat de culture générale et, avec une année complémentaire de formation, conjointement un CFC d’assistant socio-éducatif et une maturité professionnelle. Le curriculum de communication, commerce et information prévoit également après trois ans de formation un certificat de culture générale et, avec une quatrième année, conjointement un CFC d’employé de commerce et une maturité professionnelle. Ces deux parcours de formation représentent cependant des expérimentations formatives. La référence à ces deux expérimentations formatives, pour rendre compte de l’empreinte également professionnelle de l’école de culture générale vaudoise, témoigne, indirectement, de l’absence d’une telle empreinte professionnelle et confirme la prééminence de l’empreinte académique. L’empreinte professionnelle du contenu de la formation se réduit notamment au fait « qu’il s’agit de quelque chose d’un peu plus concret ». L’aspect qualifié de plus concret de la formation démontre cependant davantage le caractère moins académique de l’école de culture générale en comparaison avec la formation gymnasiale qu’une réelle empreinte professionnelle. L’absence d’une référence professionnelle explicite dans le

contenu de la formation atteste, en définitive, la représentation de l'école de culture générale vaudoise comme d'une formation générale.

La comparaison systématique avec la formation gymnasiale souligne le contenu de culture générale de la formation. L'école de culture générale vaudoise présente « des programmes d'études évidemment différents de l'école de maturité [le gymnase] », mais principalement dans « la manière d'enseigner ». Pour le responsable « enseigner de l'histoire à l'école de culture générale, ce n'est pas [en fait] tout à fait la même chose que d'enseigner de l'histoire à l'école de maturité », dans la mesure où « on demandera beaucoup plus de capacité d'analyse du côté de l'école de maturité, des capacités rédactionnelles aussi », alors que « pour ce même sujet, quand on le verra à l'école de culture générale, ce sera un peu plus terre-à-terre, on demandera un peu moins de capacités d'analyse ». La différence entre la formation gymnasiale et l'école de culture générale par rapport au contenu de la formation se décline dès lors surtout en termes de niveau théorique, plutôt qu'en termes professionnels. La formation vise, en définitive, la transmission toujours de savoirs abstraits, mais moins théoriques. L'absence d'une approche théorique marquée, en faveur d'une approche plutôt pratique, n'affecte cependant pas l'empreinte académique de la formation. L'approche plutôt pratique ne se conjugue jamais en fait avec un contenu professionnel, mais toujours avec un contenu de culture générale. La raison de ces deux approches ne relève pas, par ailleurs, d'une exigence professionnelle de l'école de culture générale vaudoise, mais du fait que « le public de l'école de culture générale est un public différent [de celui du gymnase] ».

La certification confirme l'empreinte académique de la formation. Pour le responsable, la formation « conduit [en fait] à un certificat de culture générale qui ne permet au fond de rien faire, à l'exception d'une formation professionnelle accélérée [la formation professionnelle supérieure] ou bien d'une maturité spécialisée qui ouvre les portes des HES ». Le certificat de culture générale n'assure pas la transition vers le marché du travail, mais signale l'aptitude à suivre une formation supplémentaire. La certification rend compte précisément de l'acquisition de ce niveau de formation qui est nécessaire pour accéder à une formation supplémentaire. L'empreinte professionnelle de la formation se réalise, par contre, essentiellement dans la qualification des débouchés de formation. Le contenu professionnel de l'école de culture générale vaudoise se réduit en fait à la préparation pour la formation professionnelle du tertiaire. La composante professionnelle de la formation apparaît en quelque sorte subordonnée à celle académique, dans l'acquisition notamment de ces connaissances fondamentales, qui sont affines à l'une plutôt qu'à l'autre profession, mais dont la finalité est la transition vers la formation professionnelle du tertiaire, celle-ci qualifiante.

### *Une formation générale de deuxième rang*

L'école de culture générale vaudoise apparaît essentiellement comme une formation générale. Cette représentation d'une formation générale s'accorde en même temps aussi avec une représentation hiérarchisée de l'offre de la formation générale. L'école de culture générale vaudoise se profile ainsi comme une formation générale de deuxième rang. Comme l'évoque le responsable, « l'école de culture générale est perçue [en fait] souvent comme une sous-école ». L'école de culture générale vaudoise représente notamment « un choix de formation de repli pour ceux qui ne réussissent pas à rentrer dans le gymnase », mais souvent aussi pour ceux qui échouent la formation gymnasiale. Le choix de formation de l'école de culture générale consiste dès lors souvent dans un non choix de formation. La formation gymnasiale apparaît, par contre, comme « le premier choix de formation » dans l'offre de la formation générale, mais en plus général dans la formation post-obligatoire.

La représentation de l'école de culture générale vaudoise comme d'une formation générale de deuxième rang s'entrevoit aussi dans la perméabilité de la formation avec le gymnase. La transition directe du gymnase vers l'école de culture générale, à la fin du premier semestre du gymnase au deuxième semestre de l'école de culture générale, ainsi qu'à la fin de la première année du gymnase à la deuxième année de l'école de culture générale, n'est soumise en fait à aucune condition particulière. Cette perméabilité du gymnase vers l'école de culture générale concerne aussi bien les jeunes qui réussissent la formation gymnasiale, mais visent une réorientation, que ceux qui sont en échec. Pour le responsable, « c'est tout à fait normal qu'il y a la possibilité pour ceux qui sont en échec aussi dans le gymnase de passer à l'école de culture générale ». L'évidence d'une perméabilité du gymnase vers l'école de culture générale pour les jeunes aussi qui sont en échec dans la formation gymnasiale est significative de la hiérarchisation de l'offre de la formation générale, avec l'école de culture générale qui apparaît notamment comme une formation générale de deuxième rang. La représentation hiérarchisée de l'offre de la formation générale se repère aussi dans la perméabilité de l'école de culture générale vers le gymnase. La transition directe de l'école de culture générale vers le gymnase, à la fin du premier semestre de l'école de culture générale au deuxième semestre du gymnase, sous condition de très bons résultats scolaires, et à la fin de la troisième année de l'école de culture générale à la deuxième année du gymnase, une fois acquis le certificat de culture générale, rend compte en fait de la volonté politique de consolider l'accessibilité à la formation gymnasiale. Cette exigence d'accessibilité à la formation gymnasiale s'accorde avec la représentation valorisée de la formation. Le gymnase apparaît en fait comme la filière de formation de référence dans la formation post-obligatoire, pour laquelle le jeune mérite en quelque sorte toujours une opportunité de rattrapage.

La hiérarchisation de l'offre de la formation générale s'accorde en plus général avec la hiérarchisation de l'offre de formation cantonale. Pour le responsable, « la formation générale dans les cantons romands est perçue comme la suite logique de la formation obligatoire » et le gymnase représente la formation à suivre, en tant que filière de formation de référence de la formation générale. Cette suite logique de la formation obligatoire rend compte précisément de la reconnaissance sociale de la formation générale. La formation générale est en fait « plus valorisée que la formation professionnelle en Suisse romande, alors qu'en Suisse alémanique la formation professionnelle vient avant tout ». Pour le responsable, l'existence de « deux différentes appréhensions de la formation », entre les régions linguistiques du pays, est à l'origine aussi de la capillarité de l'école de culture générale en Suisse romande, contrairement à la situation de la Suisse alémanique, dans laquelle la filière de formation apparaît toujours sous-développée. Comme l'évoque le responsable, si l'école de culture générale est nettement moins développée en Suisse alémanique, « c'est [en fait] parce qu'on donne une très grande importance à la formation professionnelle, ce qui fait qu'on préfère des formations qui sont comparables à l'école de culture générale, mais qui se font dans le système dual ». Cette hiérarchisation de l'offre de la formation générale, mais en plus général aussi de l'offre de formation cantonale, témoigne, en définitive, de l'empreinte académique du système éducatif cantonal, dans la référence notamment à une représentation qui hiérarchise les filières de formation sur la base du contenu généraliste.

### *Un gymnasien attachant*

Le profil de l'étudiant type atteste la prééminence académique de la formation. L'étudiant de l'école de culture générale vaudoise apparaît comme un étudiant du gymnase, qui dispose cependant de compétences cognitives moins marquées et nécessite d'une relation éducative rapprochée. Les caractéristiques du gymnasien reflètent en fait intégralement les coordonnées de la formation académique. Le gymnasien manifeste notamment « du goût pour la théorie » et « une capacité d'abstraction prouvée ». La référence à la motivation scolaire, ainsi qu'à des compétences cognitives marquées, qui permettent d'aborder des savoirs abstraits, souligne en plus général l'adéquation du gymnasien aussi à la formation générale. Pour le responsable, l'étudiant de l'école de culture générale s'avère, par contre, « quelqu'un qui a besoin qu'on s'occupe davantage de lui [que dans le cas du gymnasien] ». L'exigence d'une relation éducative rapprochée résulte du fait que « l'étudiant de l'école de culture générale est moins prédisposé pour la théorie et nécessite plus de soutien ». Le profil de l'étudiant de l'école de culture générale vaudoise ressemble en quelque sorte à celui d'un gymnasien « attachant ».

Cette exigence d'une relation éducative rapprochée, ainsi que d'une formation moins théorique, n'est surtout pas à saisir comme une quête de

professionnalisation de la formation. L’empreinte académique caractérise en fait toujours l’école de culture générale vaudoise. La formation professionnelle privilégie précisément une relation éducative individualisée, qui est propre surtout à la voie duale, entre l’apprenti et le maître d’apprentissage à l’intérieur de l’entreprise formatrice, et qui favorise la transmission du savoir-faire d’un professionnel reconnu à un futur professionnel. L’individualisation de la relation éducative dans l’école de culture générale vaudoise répond, par contre, à une contrainte imposée par les exigences du public, qui diffère de celui de la formation gymnasiale. Pour le responsable, la formation gymnasiale requiert en fait « une posture académique, ce qu’on n’a pas forcément ici [dans l’école de culture générale], on n’est pas forcément dans une posture académique par rapport à nos élèves qui sont différents [de ceux du gymnase] au niveau des compétences cognitives ». La formation se réalise, en définitive, toujours dans le cadre d’une approche collective qui se distingue de celle de la formation gymnasiale pour l’attitude plus proche des enseignants. La relation éducative rapprochée répond à l’exigence d’adapter l’approche collective de la formation académique plutôt qu’à la volonté d’adopter l’approche individualisée de la formation professionnelle.

#### 10.2.3 Lecture organisationnelle : Argovie

L’école de culture générale argovienne se profile dans l’offre de formation du secondaire II comme une troisième voie. La formation n’est ni complètement une formation générale, ni complètement une formation professionnelle. La légitimité de la formation se situe précisément dans le fait d’être entre le gymnase et la formation professionnelle. La représentation de la formation comme d’une troisième voie rend compte manifestement du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle. Le contenu de la formation mitige cependant cette représentation de l’école de culture générale argovienne comme d’une formation entre deux. La référence principale à la formation générale témoigne de la prééminence de l’empreinte académique, même si la revendication d’une orientation vers la pratique, notamment vers ces professions qui font l’objet d’une qualification successive, s’insère aussi dans l’offre de formation. Le contenu professionnel est en quelque sorte revendiqué, mais toujours en arrière-plan à la formation générale, qui apparaît décisive dans la perspective surtout de la transition vers la formation professionnelle universitaire. L’école de culture générale argovienne vise en fait essentiellement la préparation pour les HES. La fonction de transition de la formation atteste la prééminence de l’empreinte académique, même si la référence à la fonction de compensation aussi rapproche l’école de culture générale argovienne de la formation professionnelle duale. Le profil de l’étudiant type comme d’un étudiant très motivé pour la formation générale, et avec de bonnes compétences scolaires, confirme l’empreinte académique de la formation.

### *Une formation entre deux en alternative à la formation professionnelle*

L'école de culture générale argovienne se démarque aussi bien de la formation générale que de la formation professionnelle. La formation n'est ni complètement comme le gymnase, ni complètement comme la formation professionnelle, mais se situe « entre les deux ». Pour le responsable, la polarisation entre le gymnase et la formation professionnelle dans l'offre de la formation post-obligatoire laisse un vide institutionnel « pour tous ces élèves qui ne veulent pas forcément rentrer dans une Ecole polytechnique fédérale », mais « [qui] préfèrent rester dans une formation générale avec une orientation vers la pratique » et « puis rentrer dans une HES ». L'école de culture générale argovienne remplit précisément ce vide institutionnel. L'exigence de rester dans une filière de formation, qui propose une offre élargie de formation générale et assure la transition vers les HES, exclut notamment la formation professionnelle. La maturité professionnelle ouvre en fait aussi à la formation professionnelle universitaire, mais « c'est évident que dans l'école de culture générale on fait plus de formation générale que dans la formation professionnelle [duale, avec la maturité professionnelle intégrée] ». L'école de culture générale argovienne s'affirme, en définitive, dans l'offre de formation du secondaire II comme « cette troisième voie de formation », dont « la maturité spécialisée permet d'accéder directement aux HES ». Le rapprochement implicite de l'école de culture générale de la maturité spécialisée rend compte de l'imbrication entre ces deux filières de formation. La légitimité de la formation réside dans l'existence de cette niche de formation dans l'offre de la formation post-obligatoire. La représentation d'une formation entre deux témoigne de l'exigence d'une articulation entre composantes académiques et professionnelles. La formation n'est en fait ni exclusivement académique, ni exclusivement professionnelle, mais aussi bien l'une que l'autre.

L'école de culture générale argovienne se profile dans l'offre de formation du secondaire II précisément comme « une formation tout à fait équivalente à la formation gymnasiale et à la formation professionnelle » et « avec un profil très clair ». Cette équivalence de l'école de culture générale argovienne rend compte également de la légitimité de la formation. Par ailleurs, la formation n'apparaît pas, ou très peu, comme un choix de formation de repli. La plupart des jeunes qui se retrouvent « dans la première année de formation » affirment en fait « qu'ils voulaient rentrer dans l'école de culture générale », alors que « ceux qui arrivent ici [dans l'école de culture générale], parce qu'ils n'ont pas pu rentrer au gymnase, ne sont que très peu ». Le faible taux d'échec lors de la première année confirme la prise de conscience des jeunes dans le choix de formation. L'école de culture générale argovienne se démarque cependant principalement en tant qu'alternative à la formation professionnelle duale, dans la référence à la maturité spécialisée qui « comme pour la maturité professionnelle [intégrée] » assure l'accès à la formation professionnelle universitaire. Le parallélisme entre la maturité spécialisée et la maturité professionnelle exprime la revendication

professionnelle de l'école de culture générale argovienne. L'existence d'une « concurrence entre la formation professionnelle et l'école de culture générale » atteste notamment l'équivalence de la formation dans l'offre de la formation post-obligatoire, en tant qu'alternative à la formation professionnelle.

La légitimité de l'école de culture générale argovienne s'accorde essentiellement avec l'exigence d'une alternative, notamment dans une configuration de formation en école à plein temps, à la formation professionnelle. Pour le responsable, la formation offre en fait l'opportunité « de rentrer dans une HES dans un cadre protégé comme celui de l'école », alternativement à « la formation professionnelle duale, qui est prépondérante ici [dans le canton d'Argovie] », au vu surtout du fait que « la formation en école [la formation professionnelle en école à plein temps] n'est pas présente ». Autrement dit, la légitimité de l'école de culture générale argovienne dans l'offre de la formation post-obligatoire puise dans l'exigence d'une différenciation de l'offre de formation, et précisément de la formation professionnelle, face à ce qui est le monopole de la voie duale. Le responsable précise en fait que « c'est très bien que la formation professionnelle [duale] occupe une place importante ici », mais « qu'il faut aussi offrir d'autres voies de formation ».

### *Une formation formellement professionnelle*

L'école de culture générale argovienne revendique explicitement le contenu professionnel de la formation. Cette revendication professionnelle se heurte cependant avec la réalité de la prééminence de la formation générale. La formation générale détermine en fait intégralement la première année, ainsi que largement la deuxième et la troisième année. Les disciplines fondamentales représentent la partie la plus importante de la formation dans l'ensemble des curricula de base. De même, les disciplines spécifiques définissent l'orientation professionnelle de la formation, mais leur contenu est essentiellement généraliste. Comme l'évoque le responsable, les disciplines spécifiques, « comme les sciences naturelles, la pédagogie, la psychologie, dans le cas du curriculum santé », ne sont en fait que « partiellement orientés vers la pratique ». La référence mitigée à la pratique, et notamment à l'exercice de la profession, relève précisément du contenu généraliste de la formation. Pour le responsable, les curricula de base de l'école de culture générale argovienne s'avèrent, par ailleurs, comparables à ceux du gymnase, avec comme différence essentielle le fait que « le gymnase propose des matières quelque peu différentes de celles de l'école de culture générale ». La similitude entre les curricula de base de l'école de culture générale et du gymnase est significative également de la prééminence de la formation générale. Paradoxalement, la maturité spécialisée, dont l'empreinte professionnelle est évidente, en correspondance notamment avec le stage de longue durée dans une



institution publique ou privée, n'est jamais évoquée dans la revendication professionnelle de la formation.

L'empreinte professionnelle de la formation ne se réalise, en définitive, que formellement. Le contenu de la formation ne prépare en fait que très peu pour l'exercice d'une profession. L'empreinte professionnelle de l'école de culture générale argovienne se résout précisément dans la qualification de la formation professionnelle du tertiaire, principalement des HES. La formation revendiquée en fait surtout la préparation pour la formation professionnelle universitaire. Autrement dit, la formation n'est « orientée vers la pratique » que dans la référence à la fonction qualifiante de la formation professionnelle du tertiaire. Cette finalité de la préparation pour les HES s'accorde avec la prééminence de la formation générale. La préparation pour la formation professionnelle universitaire dépend en fait de l'acquisition de « ce bagage de connaissances fondamentales » que l'école de culture générale argovienne assure dans la formation de base. La formation générale est à la base en même temps du démarquage de l'école de culture générale argovienne de la formation professionnelle duale, avec la maturité professionnelle intégrée, qui assure aussi la transition vers les HES. Le responsable précise en fait que « les jeunes qui suivent la formation ici [dans l'école de culture générale] disposent d'un bagage de connaissances fondamentales qui est nettement plus large que celui de la formation professionnelle [duale, avec la maturité professionnelle intégrée] », dont résulte « une meilleure préparation pour le contenu [généraliste] exigeant de la formation des HES ». La référence à la préparation pour les HES rend compte en même temps aussi de l'imbrication entre l'école de culture générale et la maturité spécialisée. La transition vers la formation professionnelle universitaire requiert en fait la maturité spécialisée. La maturité spécialisée apparaît en quelque sorte comme allant de soi avec l'école de culture générale argovienne, alors que les deux filières de formation s'avèrent, formellement, distinctes.

L'école de culture générale argovienne ne revendique cependant pas qu'une fonction transitoire. Pour le responsable, la formation représente en fait une opportunité formative aussi, « lors de difficultés dans le marché des places d'apprentissage ». La formation n'est pas perçue dans ce cas comme « un parking [pour ceux qui n'ont pas trouvé une place d'apprentissage] », mais comme « une vraie solution alternative ». La revendication de la formation comme d'une solution alternative ne relève cependant pas d'une exigence universaliste, mais plutôt de la quête d'une niche de formation dans l'offre de formation du secondaire II. Le parallélisme entre l'école de culture générale argovienne et la formation professionnelle duale, dans la finalité compensatrice notamment dans le marché des places d'apprentissage, s'accorde avec la revendication professionnelle de la formation. L'école de culture générale argovienne est perçue en fait comme une alternative surtout à la formation professionnelle. La revendication de la formation comme d'une alternative à la formation

professionnelle se repère en plus général aussi dans la finalité de la préparation pour la formation professionnelle universitaire. L'école de culture générale argovienne apparaît précisément comme une alternative à la formation professionnelle duale, avec la maturité professionnelle intégrée. Pour le responsable la formation représente, en outre, une opportunité formative aussi « pour ces jeunes qui viennent de l'étranger et qui auraient pu rentrer dans le gymnase dans leur pays », mais qui « pour des raisons linguistiques surtout n'ont pas pu rentrer ici [en Suisse] ». La référence à cette finalité également intégrative de l'école de culture générale argovienne, en faveur de jeunes étrangers avec le profil d'un gymnasien, mais avec des difficultés linguistiques, réaffirme la prééminence académique de la formation. L'école de culture générale argovienne se rapproche en fait de la formation gymnasiale plutôt que de la formation professionnelle. La finalité intégrative rend compte dans ce cas aussi moins d'une exigence universaliste que de la revendication d'une niche de formation dans l'offre de la formation post-obligatoire. Ce rapprochement de l'école de culture générale argovienne aussi bien de la formation professionnelle duale, dans le cas de la fonction compensatrice, que de la formation gymnasiale, en correspondance avec la fonction intégrative, s'accorde précisément avec la représentation d'une formation entre deux.

#### *Un étudiant motivé par l'école*

Le profil de l'étudiant type rend compte également de la prééminence académique de la formation. L'étudiant de l'école de culture générale argovienne doit en fait montrer surtout « d'être motivé par l'école ». L'exigence d'une motivation scolaire évoque précisément le contenu généraliste de la formation. L'absence d'une référence quelconque à la motivation pour l'une ou pour l'autre profession affine aux orientations professionnelles spécifiques est significative aussi de la prééminence de l'empreinte académique. Pour le responsable, l'étudiant type doit en outre être « intéressé à faire des études [précisément] de longue durée ». L'exigence d'un intérêt pour des études rend compte explicitement de la finalité de la préparation pour la formation professionnelle du tertiaire. La référence à un parcours de formation de longue durée confirme en même temps aussi la prééminence qui est accordée à la transition vers les HES, ainsi qu'indirectement l'imbrication entre l'école de culture générale et la maturité spécialisée. L'étudiant de l'école de culture générale argovienne est contraint a priori en quelque sorte à entreprendre un parcours de formation de longue durée, qui présuppose notamment la réalisation de la maturité spécialisée.

La comparaison avec le gymnasien atteste aussi la prééminence de l'empreinte académique. Pour le responsable, l'étudiant de l'école de culture générale argovienne doit faire preuve en fait aussi, comme « c'est le cas pour les gymnasien », d'une certaine « affinité scolaire ». La référence à une affinité

scolaire s'accorde précisément avec le contenu généraliste de la formation. La différence avec le gymnasien consiste surtout dans la prédisposition de ce dernier pour la théorie, alors que l'étudiant de l'école de culture générale argovienne s'avère en quelque sorte « quelque'un de plus pratique ». L'exigence d'une formation plus pratique pour l'étudiant de l'école de culture générale argovienne n'a rien à voir cependant avec la préparation pour l'exercice d'une profession, mais rend compte d'une sorte d'autonomie limitée ou de compétences cognitives moins marquées. Comme l'évoque le responsable, dans le cas du gymnasien « il suffit [précisément] de lui offrir tout simplement la matière telle quelle et il va se débrouiller tout seul », alors que l'étudiant de l'école de culture générale nécessite « qu'on l'accompagne davantage ». L'absence d'une référence à une composante professionnelle quelconque, comme le savoir-faire, la vocation ou la motivation professionnelle, confirme la prééminence académique de la formation. Le profil de l'étudiant type ne rend pas compte, en définitive, d'une formation professionnelle, mais plutôt d'une formation moins académique que la formation gymnasiale.

#### 10.2.4 Lecture organisationnelle : Berne

L'école de culture générale bernoise revendique l'empreinte professionnelle de la formation. Cette revendication professionnelle s'exprime essentiellement dans la spécificité des curricula de base, ainsi que dans une sorte de rejet de la formation générale. Le rejet de la formation générale s'accorde avec l'exigence d'une reconnaissance de l'école de culture générale bernoise comme d'une formation équivalente dans l'offre de formation du secondaire II, à travers notamment la revendication d'un profil professionnel. La réalité du contenu généraliste de la formation mitige cependant la revendication professionnelle de l'école de culture générale bernoise. La convention de formation académique oriente en fait toujours la définition de la formation. La régulation de la formation rend compte aussi d'une revendication professionnelle, qui reste inaboutie. Le recrutement repose en fait dans la pratique exclusivement sur l'évaluation des performances scolaires. L'avis du maître responsable du secondaire I, évaluant également l'adéquation des jeunes à la formation, se réduit à un appendice inutilisé des résultats scolaires. Le choix d'un curriculum de base plutôt que d'un autre prévoit également la préparation d'une lettre de motivation, qui est suivie par un entretien, dont la finalité est l'évaluation de l'adéquation des jeunes à l'orientation professionnelle spécifique, mais qui se résout dans une sorte de rite de passage, sans aucune valeur sélective. Les quelques composantes professionnelles de la régulation de la formation s'avèrent, en définitive, toujours subordonnées à l'évaluation des performances scolaires. La finalité principale de la préparation pour la formation professionnelle universitaire mitige aussi la revendication professionnelle de l'école de culture générale bernoise et atteste la prééminence de l'empreinte académique.

### *L'exigence d'une revendication professionnelle*

La représentation de l'école de culture générale bernoise rend compte de l'exigence d'une revendication professionnelle. Cette revendication professionnelle s'exprime dans la référence réitérée aux orientations professionnelles spécifiques et en même temps aussi dans le rejet de toute référence à la formation générale. L'école de culture générale bernoise vise en quelque sorte à se débarrasser de l'empreinte académique, qui est propre à la formation générale, et qui définit aussi le caractère hybride de l'école de culture générale, pour mettre en avant une représentation qui est exclusivement, voire le plus possible, professionnelle. Pour le responsable, « les élèves qui viennent ici [dans l'école de culture générale] à la sortie de la neuvième année savent très bien que nous on les prépare pour les métiers de la santé, du travail social et de l'éducation ». La représentation d'une formation qui prépare pour l'exercice d'une profession s'insère précisément dans cette exigence d'exclusivité professionnelle. La revendication professionnelle de l'école de culture générale bernoise se repère aussi dans l'information qui est faite dans les instituts scolaires du secondaire I. Le responsable précise en fait que « quand on fait de l'information, on insiste beaucoup sur le fait qu'ici on est dans une école avec des orientations professionnelles spécifiques ». Les orientations professionnelles spécifiques apparaissent ainsi comme la marque décisive de la formation. La spécificité de la formation se réalise précisément dans l'empreinte professionnelle des curricula de base. Cette spécificité professionnelle oriente aussi le choix de formation des jeunes. Comme l'évoque le responsable, si les jeunes « viennent ici, c'est parce qu'ils ont un projet professionnel » et « je ne veux pas des gens qui sont là, parce qu'ils ne savent pas quoi faire d'autre ». La spécificité de la formation s'accorde, en définitive, au vu des séances d'information aussi dans les instituts scolaires du secondaire I, avec ce qui est « un choix conscient », et qui réalise la volonté d'une formation professionnelle.

L'exclusion de « ceux qui ne savent pas quoi faire » exprime le refus de l'étiquetage de l'école de culture générale bernoise comme d'une formation de repli. Le refus d'un tel étiquetage s'accorde avec la revendication d'une équivalence de l'école de culture générale bernoise dans l'offre de la formation post-obligatoire, qui se réalise notamment dans le profil professionnel de la formation. Le responsable évoque en fait que « l'école de culture générale est souvent perçue, surtout en Suisse romande<sup>29</sup>, comme une formation de deuxième rang » et souligne que « dans le canton de Berne on lutte contre ça ». Cette revendication de l'école de culture générale bernoise comme d'une formation équivalente, contrairement à la représentation d'une formation de deuxième rang, se réalise essentiellement dans le rejet d'une perméabilité directe entre le gymnase

---

<sup>29</sup> La référence explicite à la Suisse romande dans la réflexion sur la représentation de l'école de culture générale bernoise relève de l'emplacement de l'institut scolaire, notamment dans la partie francophone du canton.

et l'école de culture générale. Pour le responsable, « c'est [notamment] impossible d'accepter directement un élève qui est en échec au gymnase, comme dans la plupart des écoles de culture générale dans les cantons romands », « c'est-à-dire que si ça ne va pas au gymnase, alors on les [les jeunes] met à l'école de culture générale, voire si on ne trouve pas un apprentissage ». Le rejet d'une perméabilité directe entre le gymnase et l'école de culture générale se traduit dans l'exigence d'une procédure de sélection également pour les jeunes issus de la formation gymnasiale. L'accès d'un gymnasien à l'école de culture générale bernoise est envisageable en fait uniquement « si le jeune est suffisant, ce qui veut dire qu'il est en train de se réorienter, [et ceci] parce que le choix de l'école de culture générale ne doit pas être un choix par défaut ». La revendication d'une équivalence de la formation dans l'offre de la formation post-obligatoire s'entrevoit en plus général aussi dans la « surreprésentation » des jeunes issus « de la section P [le curriculum à exigences élargies du secondaire I], c'est-à-dire de ceux qui pourraient aller au gymnase, [et ceci] contrairement à d'autres cantons romands, dans lesquels le taux de ces gens-là est nettement plus bas ». L'élargissement du public témoigne notamment de l'attractivité et, par conséquent, de l'équivalence aussi de la formation.

La revendication professionnelle de l'école de culture générale bernoise s'accorde avec le rejet en plus général de n'importe quelle référence à la formation générale, qui risque notamment de remettre en cause le profil professionnel de la formation. L'exigence de l'école de culture générale bernoise d'un démarquage de la formation générale s'exprime déjà dans la terminologie de la filière de formation. Comme l'évoque le responsable, « on a dû lutter énormément pour que l'école ne s'appelle pas école de culture générale, mais école de maturité spécialisée ». La référence à la maturité spécialisée, plutôt qu'à la culture générale, rend compte de cette exigence d'une prise de distance de la marque de la formation générale. Pour le responsable, « le terme de culture générale est [en fait] ambigu, parce qu'on peut y mettre un peu tout ce qu'on veut là-dedans, alors que dans cette école on a justement des orientations très précises ». La revendication d'une orientation précise, contrairement à ce qui est le caractère générique de la culture générale, se traduit dans la revendication d'une orientation qui est précisément professionnelle. La terminologie de l'école de maturité spécialisée atteste aussi l'imbrication entre l'école de culture générale et la maturité spécialisée. La maturité spécialisée, qui est un complément de formation, apparaît notamment comme la marque décisive de la formation de base. Le responsable souligne en fait que « même s'il y a une coupure administrative [entre l'école de culture générale et la maturité spécialisée], dans le discours que nous tenons, et dans les objectifs que nous avons, il n'y a pas de coupure, et les élèves le savent très bien dès la première année qu'ils devront passer aussi la maturité spécialisée ». Cette représentation imbriquée de la formation rend compte également de la finalité de l'école de culture générale bernoise, qui est notamment la préparation pour la formation professionnelle universitaire. Le rejet de la formation générale se heurte

cependant avec la réalité du contenu de la formation qui est essentiellement généraliste. La revendication professionnelle de l'école de culture générale bernoise apparaît, en définitive, comme une revendication inaboutie.

### *La fiction professionnelle d'une régulation académique*

La régulation de l'école de culture générale bernoise rend compte aussi de l'exigence d'une revendication professionnelle. Cette revendication professionnelle se résout cependant dans la prééminence de l'empreinte académique. La régulation de la formation prévoit en fait des procédures de sélection qui évaluent aussi l'adéquation professionnelle, mais qui se révèlent dans la pratique fictives. L'accès à la formation dépend précisément des résultats scolaires du secondaire I dans le cas du curricula à exigences élargies et d'un examen d'admission pour les curricula à exigences moyennes et de base. L'avis du maître responsable du secondaire I rentre aussi en ligne de compte dans le recrutement. Cette évaluation qui est censée apprécier également l'adéquation des jeunes à la formation, sur la base de composantes professionnelles, telles que la motivation et la prédisposition pour les orientations professionnelles spécifiques, se réduit cependant à la restitution des résultats scolaires du secondaire I. Comme le précise le responsable, l'avis du maître responsable du secondaire I n'est souvent « qu'une lettre avec la liste de ceux qui ont des notes suffisantes pour rentrer dans cette école ». La référence à l'évaluation des performances scolaires apparaît, par conséquent, toujours décisive. Cette différenciation des procédures de sélection entre les curricula du secondaire I est significative en plus général aussi de la prééminence académique de la régulation de la formation. La hiérarchisation de la sélectivité de la formation reproduit en fait le modèle de l'excellence. La perméabilité entre les curricula à exigences moyennes et de base du secondaire I et l'école de culture générale bernoise n'est, par ailleurs, que formelle. Pour le responsable, « c'est vrai [en fait] que tout le monde peut passer par l'examen d'admission, mais on sait bien dès le début que très peu des jeunes issus des exigences de base, ou des exigences générales, arrivent à rentrer ici [dans l'école de culture générale] ».

L'exigence d'une revendication professionnelle s'entrevoit aussi dans la qualification. Le choix de l'une plutôt que de l'autre orientation professionnelle spécifique dès la deuxième année présuppose en fait aussi bien l'élaboration d'une lettre de motivation qu'un entretien. La lettre de motivation et l'entretien rendent compte précisément de la volonté d'une évaluation de l'adéquation professionnelle. Cette régulation professionnelle de la formation reste cependant inaboutie, en considération du fait qu'aussi bien la lettre de motivation que l'entretien « n'ont pratiquement aucune valeur en termes de sélection », mais représentent plutôt « un rite de passage ». Comme l'évoque le responsable, « tant que les notes sont suffisantes, les élèves peuvent [en fait] choisir librement la

section de travail social ou de santé ». L'élaboration de la lettre de motivation, ainsi que l'entretien, résultent en plus de l'initiative de l'institut scolaire spécifique. L'absence d'une uniformité cantonale est significative en plus général aussi de la velléité de la revendication professionnelle de la régulation de la formation. La fiction de l'évaluation de l'adéquation professionnelle se heurte dans ce cas aussi avec la réalité de l'évaluation exclusive des performances scolaires. Les résultats scolaires déterminent en fait la promotion d'une année à l'autre, ainsi qu'indirectement l'accès à l'une plutôt qu'à l'autre orientation professionnelle spécifique.

Les procédures de qualification finales reposent aussi sur l'évaluation des performances scolaires. Les résultats scolaires certifient l'acquisition de ce niveau de formation nécessaire aussi bien pour la formation professionnelle supérieure que pour la maturité spécialisée. La transition vers la maturité spécialisée dépend précisément de l'acquisition du certificat de culture générale. La référence exclusive au certificat de culture générale confirme l'imbrication entre l'école de culture générale et la maturité spécialisée. Le recrutement de la maturité spécialisée ne comporte, par conséquent, aucune évaluation de l'adéquation professionnelle, bien que ce complément de formation consiste dans une période de pratique à l'intérieur d'une institution publique ou privée. La transition vers la maturité spécialisée réaffirme ainsi la prééminence académique de la régulation de la formation, dans une logique de continuité avec la formation de base.

### *La fonction qualifiante des débouchés de formation*

L'école de culture générale bernoise revendique le fait « de préparer les jeunes pour les métiers de la santé et du travail social ». Cette référence explicite à la préparation pour l'exercice d'une profession se résout cependant dans la préparation pour la formation professionnelle du tertiaire correspondante à l'une plutôt qu'à l'autre profession. La revendication professionnelle de l'école de culture générale bernoise s'accorde, en définitive, avec l'empreinte professionnelle des débouchés de formation. La préparation pour l'exercice d'une profession se réduit essentiellement à l'offre d'une formation générale axée sur l'une plutôt que l'autre branche professionnelle. Pour le responsable, « c'est [en fait] évident que dans cette école on fait de la biologie générale, mais on fait surtout de la biologie humaine, qui est orientée du côté de la santé ». Autrement dit, la préparation pour l'exercice d'une profession équivaut à l'acquisition des connaissances fondamentales nécessaires pour suivre la formation professionnelle du tertiaire correspondante à l'une plutôt qu'à l'autre profession. La référence générique à la préparation pour « les métiers de la santé et du travail social », plutôt qu'à une profession spécifique, est significative, par ailleurs, de ce caractère en quelque sorte pré-préparatoire de la formation. La finalité principale de la formation est précisément la préparation pour la formation professionnelle

universitaire. La fonction transitoire de la formation est en fait évoquée explicitement lors des séances de présentation de l'école de culture générale bernoise dans les instituts scolaires du secondaire I. Comme l'évoque le responsable, « si les élèves viennent ici [dans l'école de culture générale], c'est parce qu'ils visent une HES de santé ou de travail social ou bien une HEP, et il n'y a pas un seul étudiant qui veut faire les ES [les Ecoles supérieures] ». Cette fonction transitoire atteste la prééminence académique de la formation.

La finalité de la préparation des jeunes pour « les métiers de la santé et du travail social » est subordonnée dans le cas de la formation de base à la formation professionnelle qualifiante du tertiaire. La maturité spécialisée prévoit, par contre, une période de pratique professionnelle à l'intérieur d'une institution publique ou privée. La revendication professionnelle de la formation n'apparaît cependant que partiellement aboutie. Le stage de longue durée rend compte en fait d'une entrée en matière dans la profession plutôt que d'une préparation effective pour l'exercice de la profession. La finalité de la maturité spécialisée n'est pas, par ailleurs, la qualification, mais toujours la transition vers la formation qualifiante des HES. Pour le responsable, « la maturité spécialisée permet [précisément] d'avoir un premier contact avec la profession et de voir la pratique ». L'empreinte professionnelle de la maturité spécialisée s'entrevoit aussi dans la réalisation du travail de maturité, qui porte sur l'évaluation d'un cas pratique du stage. L'évaluation de ce cas pratique présuppose en fait une réflexion sur la pratique professionnelle. De même, les procédures de qualification finales, qui évaluent l'adéquation professionnelle, dans la validation notamment du stage et du travail de maturité, et sont assurées par des professionnels reconnus, sous la supervision toujours de l'institut scolaire, confirment l'empreinte professionnelle de la maturité spécialisée.

#### 10.2.5 Synthèse

L'école de culture générale consiste essentiellement dans une formation générale orientée vers des domaines professionnels. Le certificat de culture générale assure l'accès à la formation professionnelle supérieure et à la maturité spécialisée. La formation prévoit une première année en tronc commun, suivie par un curriculum de base d'une durée de deux ans avec une orientation professionnelle spécifique. L'école de culture générale propose cinq curricula de base (santé, social, pédagogique, communication et artistique). La formation se concentre sur les disciplines fondamentales lors de la première année et combine les disciplines fondamentales avec les disciplines spécifiques de l'orientation professionnelle dès la deuxième année. La formation des curricula de base prévoit aussi des stages de courte durée. La maturité spécialisée qui suit la formation de base consiste dans une année de formation supplémentaire dans le cadre d'un stage de longue durée. Les maturités spécialisées pédagogique et artistique comportent, par contre, une



année supplémentaire de formation générale. Les maturités spécialisées sont aussi cinq, en correspondance notamment avec les curricula de base. Ce complément de formation élargit les débouchés de formation de l'école de culture générale vers la formation professionnelle universitaire.

L'école de culture générale revendique explicitement l'empreinte professionnelle de la formation. Cette revendication professionnelle se heurte cependant avec la réalité de la prééminence de l'empreinte académique. L'école de culture générale n'est pas une formation qualifiante, mais une formation générale qui prépare pour la formation professionnelle qualifiante du tertiaire. Les écoles de culture générale vaudoise, argovienne et bernoise revendiquent en fait toutes la préparation pour la formation professionnelle universitaire comme la prérogative de la formation. Les finalités de la formation s'accordent en plus général avec cette fonction transitoire de l'école de culture générale. La formation vise précisément un approfondissement de la formation générale, l'acquisition de connaissances et compétences professionnelles et la formation de l'individu. L'approfondissement de la formation générale consolide ces connaissances fondamentales qui sont requises dans la formation professionnelle du tertiaire. L'acquisition de connaissances et compétences professionnelles vise également la réussite de la formation professionnelle du tertiaire. De même, la formation de l'individu répond à l'exigence de diverses formations professionnelles du tertiaire, dont le recrutement évalue aussi les compétences personnelles et sociales. La formation des écoles de culture générale vaudoise, argovienne et bernoise rend compte notamment d'un contenu généraliste orienté vers des connaissances aussi bien fondamentales que professionnelles. La formation de l'individu n'est évoquée explicitement dans aucune des trois réalités cantonales, mais s'insère implicitement dans la référence à l'intérêt d'une formation générale élargie. La convention de formation académique structure, en définitive, l'école de culture générale en correspondance avec la fonction transitoire de la formation. La convention de formation professionnelle s'insère, par contre, toujours subordonné, dans la préparation pour la formation professionnelle qualifiante du tertiaire. Les disciplines spécifiques des curricula de base inhérentes à l'un plutôt qu'à l'un autre domaine professionnel s'accordent en fait avec le contenu des débouchés de formation. De même, les stages de la formation de base, mais surtout le stage de la maturité spécialisée, qui sont proposés dans une institution publique ou privée, rendent compte d'une entrée en matière dans la profession qui est à la base de la formation professionnelle du tertiaire.

La régulation de la formation exprime aussi la prééminence de l'empreinte académique. La formation de base repose en fait sur l'évaluation des performances scolaires tant dans le recrutement que dans la qualification. Le recrutement de la maturité spécialisée dépend principalement de l'acquisition du certificat de culture générale et en l'occurrence des résultats scolaires dans les disciplines spécifiques des curricula de base homologues. La qualification repose,

par contre, dans la plupart des cas sur l'évaluation de l'adéquation professionnelle, en correspondance notamment avec l'expérience professionnelle du stage. De même, le travail de maturité présuppose une réflexion sur la pratique professionnelle. Les maturités spécialisées pédagogique et artistique, qui proposent un complément de formation générale, reposent en revanche sur l'évaluation des performances scolaires. La gouvernance confirme l'empreinte académique de l'école de culture générale. La définition de la formation relève en fait de l'autoréférentialité de l'institution scolaire. La formation est définie dans le cadre des négociations à l'intérieur de la CDIP, qui émane les directives générales à l'attention des autorités cantonales. Les Ortra des branches professionnelles correspondantes aux orientations professionnelles spécifiques ne participent pas à la définition de la formation. L'autoréférentialité de l'institution scolaire se reproduit en outre dans l'organisation de la formation. L'institut scolaire est en fait l'acteur clé de la formation. Les stages mêmes, qui sont proposés dans une institution publique ou privée, rendent compte d'une ouverture vers le monde du travail, mais qui est toujours pilotée par l'institut scolaire.

L'hétérogénéité cantonale de l'école de culture générale se concentre dans le recrutement. Tant les procédures de sélection que les exigences varient en fait d'un canton à l'autre. Le recrutement concerne l'ensemble des curricula dans dix cantons (AR, FR, GE, JU, NE, SG, TG, TI, VD, VS), le curriculum à exigences élargies dans neuf cantons (BE, BS, GL, GR, LU, SH, SO, SZ, ZG) et les curricula à exigences élargies et à exigences moyennes dans trois autres cantons (AG, BL, ZH). L'accès à l'école de culture générale dépend précisément soit des résultats scolaires de la dernière année du secondaire I (AG - curriculum à exigences élargies -, BL, BS, FR, GE, JU, LU, NE, SO, TI, VD - curricula à exigences élargies et à exigences moyennes -, VS), soit des résultats de l'examen d'admission (AG - curriculum à exigences moyennes -, SG, TG, VD - curriculum à exigences de base -), soit des résultats de l'examen d'admission moyennant les résultats scolaires de la dernière année du secondaire I (AR, GL, GR, SH, SZ, ZH). L'offre de formation varie aussi d'un canton à l'autre. Les curricula de base, ainsi que les maturités spécialisées, ne sont pas tous proposés dans l'ensemble des cantons. De même, les stages de la formation de base ne s'insèrent pas dans l'offre de formation de tous les cantons. La durée du stage de la maturité spécialisée varie sensiblement aussi d'une orientation professionnelle spécifique à l'autre, ainsi que d'un canton à l'autre, d'un minimum de 12 semaines à un maximum de 12 mois.

La représentation de la formation varie aussi d'une réalité cantonale à l'autre. L'école de culture générale vaudoise apparaît comme une formation de culture générale comparable à la formation gymnasiale, mais moins théorique. Le profil de l'étudiant type comme d'un gymnasien avec moins de compétences cognitives s'accorde avec une telle représentation de la formation. La revendication professionnelle de la formation apparaît, par contre, relativement mitigée. La



représentation de l'école de culture générale vaudoise comme d'une formation de culture générale en quelque sorte réduite par rapport à la formation gymnasiale se traduit en même temps dans la représentation d'une formation de deuxième rang aussi. L'école de culture générale vaudoise est en fait perçue souvent comme une solution de repli par les jeunes qui ne peuvent pas suivre la formation gymnasiale. Cette hiérarchisation de l'offre de la formation générale résulte essentiellement de la reconnaissance sociale dans la réalité cantonale vaudoise de la formation gymnasiale. L'école de culture générale argovienne apparaît, par contre, comme une formation entre deux. La formation n'est ni une formation générale, ni une formation professionnelle, mais une alternative tant à l'une qu'à l'autre. L'école de culture générale argovienne se profile cependant dans la pratique comme une alternative surtout à la formation professionnelle duale, avec la maturité professionnelle intégrée, dans la fonction transitoire de la formation vers la formation professionnelle universitaire. De même, le contenu généraliste mitige une telle représentation de la formation. La revendication de l'école de culture générale argovienne comme d'une troisième voie s'accorde avec l'exigence d'un démarquage du gymnase aussi, mais surtout de la formation professionnelle, au vu de la concurrence avec la voie duale. Enfin, l'école de culture générale bernoise apparaît comme une formation qui prépare pour les professions socio-sanitaires. La référence à la préparation pour les professions socio-sanitaires rend compte de l'exigence d'une revendication professionnelle, mais se résout dans la pratique dans la préparation pour la formation professionnelle qualifiante du tertiaire. Cette revendication professionnelle s'exprime essentiellement dans la spécificité professionnelle des curricula de base, ainsi que dans une sorte de rejet de la formation générale, bien que dans ce cas aussi le contenu généraliste détermine la formation. Le rejet de la formation générale, conjointement avec la spécificité professionnelle des curricula de base, rendent compte de l'exigence surtout d'un démarquage de la formation gymnasiale. Le démarquage de la formation gymnasiale vise précisément la reconnaissance de la formation comme d'une formation équivalente dans l'offre de formation cantonale, en réponse à la représentation réduite de l'école de culture générale qui est propre à la partie francophone du canton.

## 11. Formation professionnelle

La formation professionnelle en école à plein temps représente l'alternative à la formation professionnelle duale. La certification de la formation, ainsi que la durée, sont en fait exactement les mêmes. L'offre de formation n'est cependant pas aussi développée que celle de la voie duale. La formation professionnelle en école à plein temps ne propose en fait qu'une partie seulement des 230 professions recensées (Wolter et al., 2014 : 122). La différence principale de la formation professionnelle duale réside dans l'organisation de la formation, qui propose tant la partie théorique que celle pratique principalement à l'intérieur de l'institut scolaire. La proportion de jeunes suivant une formation professionnelle en école à plein temps est nettement inférieure à celle de la voie duale. Le taux d'étudiants en 2010 est en fait de 9,1% (OFS, 2014). La participation des jeunes varie cependant sensiblement d'un canton à l'autre. Les différences entre les régions linguistiques du pays attestent l'importance relative de la formation professionnelle en école à plein temps en Suisse romande et italienne.

**Tableau 7 : taux d'étudiants dans une formation professionnelle en école à plein temps par canton**

Canton	Part form. prof.	Canton	Part form. prof.
Genève	49,8%	Lucerne	4,1%
Neuchâtel	37,8%	Thurgovie	3,9%
Jura	24,4%	Schaffhouse	3,7%
Fribourg	20,1%	Saint-Gall	3,7%
Tessin	19,7%	Zurich	3,2%
Valais	16,6%	Argovie	3,1%
Bâle-Campagne	13,4%	Schwyz	2%
Vaud	12,7%		
Bâle-Ville	8%		
Zoug	7,4%		
Grisons	6,3%		
Berne	6,3%		
Appenzell Rhodes-Extérieures	6%		

Légende : Suisse romande et italienne  Suisse alémanique 

Genève (49,8%), Neuchâtel (37,8%) et Jura (24,4%) occupent les premières positions, tandis que Schwyz (2%), Argovie (3,1%) et Zurich (3,2%) les dernières. Les autres cantons romands et le Tessin affichent des taux d'étudiants supérieurs à 10%. En Suisse alémanique, à l'exception du canton de Bâle-Campagne (13,4%), seulement Bâle-Ville (8%) et Zoug (7,4%) s'approchent d'une telle proportion. Les autres cantons alémaniques se situent, en revanche, bien au-dessous de 7%. La capillarité des instituts scolaires confirme la prérogative de la formation

professionnelle en école à plein temps dans les cantons romands et dans le canton du Tessin (Wettstein et Gonon, 2009 : 180). La formation professionnelle en école plein temps est en fait absente dans certains cantons alémaniques, alors que l'offre de formation est proposée dans toute la Suisse romande et italienne (OFS, 2011b).

La présente dissertation analyse l'offre de la formation professionnelle en école à plein temps sur la base d'une distinction essentielle. L'école de commerce est en fait saisie séparément des autres écoles professionnelles à plein temps. Cette distinction relève de la spécificité de la formation professionnelle commerciale en école à plein temps. L'école de commerce apparaît en fait comme un cas particulier. La tradition de la formation, la capillarité de l'offre de formation, mais surtout la réorganisation récente de la formation, rendent compte de l'exigence, mais aussi de l'intérêt heuristique, d'une analyse séparée des autres écoles professionnelles à plein temps. Le statut de l'école de commerce en tant qu'école professionnelle à plein temps à part entière est, par ailleurs, une affaire relativement récente. La formation délivrait et délivre en fait toujours, au moins pour les années qui restent avant la transition définitive vers la nouvelle école de commerce, un certificat cantonal (le diplôme cantonal de commerce) qui est reconnu comme équivalent à un CFC. La reconnaissance de la formation en tant qu'alternative en tous points à la formation professionnelle duale s'inscrit dans la Loi sur la formation professionnelle qui est entrée en vigueur en 2004. La réforme de l'école de commerce date, par contre, des premières années 2010. La proportion largement majoritaire de jeunes optant dans le cadre de la formation professionnelle en école à plein temps pour l'école de commerce (67,2%) confirme la spécificité de la filière de formation (OFS, 2011a). Les autres écoles professionnelles à plein temps font l'objet également d'une analyse spécifique. Cette filière de formation généralisée regroupe tous les instituts scolaires qui s'organisent sur la base d'une configuration de formation en école à plein temps et proposent la même certification que la voie duale. Les écoles professionnelles à plein temps délivrent notamment un CFC, ainsi que dans certains cas un AFP, et sont reconnues, contrairement à l'école de commerce, depuis longtemps comme l'alternative à la formation professionnelle duale. La distinction entre ces deux filières de formation s'accorde en plus général aussi avec la systématisation de l'OFS (2011a) et de l'OFFT (2011) qui présentent l'école de commerce et les autres écoles professionnelles à plein temps comme deux catégories distinctes. Cette systématisation de l'offre de la formation professionnelle en école à plein temps est cependant destinée à disparaître avec la transition vers la nouvelle école de commerce.

Comme dans le cas de la formation générale, le chapitre suivant présente les résultats de l'analyse des filières de formation représentatives de l'offre de la formation professionnelle en école à plein temps. La reconstruction normative de chacune des filières de formation envisagées repose aussi sur une analyse institutionnelle, qui appréhende les logiques de structuration dans une perspective




transversale, et une analyse organisationnelle, qui aborde l'hétérogénéité à l'intérieur de l'institution scolaire, et termine par une synthèse.

### 11.1 Ecoles professionnelles à plein temps

Les écoles professionnelles à plein temps, qui font l'objet dans la présente dissertation d'une analyse spécifique, sous la forme précisément d'une filière de formation en soi, expriment inévitablement une hétérogénéité extrêmement marquée. La reconstruction de cette filière de formation généralisée présuppose ainsi la réduction à des catégories d'analyse qui représentent l'offre de formation. La présente dissertation analyse, par conséquent, les formations qui regroupent la plupart des jeunes dans une formation professionnelle en école à plein temps, sans l'école de commerce qui est saisie séparément. L'analyse se focalise, en définitive, sur les formations techniques et socio-sanitaires. Ces deux formations suivent en fait immédiatement la formation commerciale (OFS, 2011a : orientations professionnelles agrégées).

**Tableau 8 : taux d'étudiants dans une formation professionnelle en école à plein temps par domaine de formation**

Domaine de formation	Part de form. prof.	Domaine de formation	Part de form. prof.
Musique et arts du spectacle	0,6%	Architecture et urbanisme	0,1%
Techniques audiovisuelles et production media	4%	Bâtiment et génie civil	0,8%
Stylisme/conception	1,1%	Horticulture	1,3%
Artisanat	1,3%	Services médicaux	0,1%
Commerce et administration	67,2%	Soins infirmiers	4,5%
Sciences informatiques	4,5%	Etudes dentaires	0,5%
Mécanique et travail du métal	4,2%	Travail social et orientation	0,8%
Electronique et automatisations	4,3%	Hôtellerie et services de restauration	0,4%
Véhicule à moteur, construction navale et aéronautique	0,4%	Sports	0,5%
Textile, vêtement, chaussure et cuir	1,4%	Services à domicile	0,3%
Matériaux (bois, papiers, plastique, verre)	1,2%	Coiffure et soins de beauté	0,5%

Légende : Ecole de commerce  Formations techniques  Formations socio-sanitaires 

Avec un taux d'étudiants de 13% en 2010 les formations techniques représentent précisément la deuxième préférence dans l'offre de la formation professionnelle en école à plein temps. Les formations socio-sanitaires avec un taux d'étudiants

de 5,9% s'avèrent la troisième. Les autres orientations professionnelles restent, par contre, bien au-dessous de 1,5%, à l'exception de celle des techniques audiovisuelles et production media (4%).

#### 11.1.1 Lecture institutionnelle : l'alternative à la formation professionnelle duale

La nouvelle Loi sur la formation professionnelle n'a modifié en rien le statut des écoles professionnelles à plein temps, qui restent l'alternative à la formation professionnelle duale. Les écoles professionnelles à plein temps sont reconnues notamment comme des lieux de formation, proposant la formation pratique intégrée. La formation professionnelle en école à plein temps est présente, par ailleurs, dès le début de l'institutionnalisation de la formation professionnelle dans le système éducatif suisse (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 12 ; Imdorf et al., 2016 : 187). Les écoles professionnelles à plein temps forment aussi à diverses professions. L'offre de la formation professionnelle en école à plein temps n'est cependant pas aussi différenciée que dans le cas de celle duale. Le nombre de professions est en fait nettement inférieur, mais il n'en reste pas moins que l'offre de formation présente une certaine hétérogénéité. Cette hétérogénéité se conjugue également avec l'hétérogénéité de l'organisation des écoles professionnelles à plein temps, résultant de l'autonomie qui est accordée à chaque institut scolaire (Ibid. : 13). L'hétérogénéité est, en définitive, le trait dominant de la formation professionnelle en école à plein temps. Les différentes professions qui sont proposées en école à plein temps concernent surtout les secteurs du commerce et de l'administration, de l'informatique, de l'ingénierie et des techniques apparentées, de l'industrie de transformation et de traitement, des services au particulier, des arts, de la santé et des services sociaux (Ibid. : 16-17).

Le contenu de la formation professionnelle en école à plein temps s'avère, fondamentalement, le même que celui de la formation professionnelle duale. Les Ordonnances sur la formation spécifique règlent en fait aussi bien la voie duale que celle en école à plein temps. De même, la durée, la certification et les procédures de qualification finales sont les mêmes. La formation dure, en accord avec l'Ordonnance sur la formation spécifique, de 3 à 4 ans pour le CFC et 2 ans pour l'AFP, dans les instituts scolaires qui prévoient également la voie de formation professionnelle raccourcie. La maturité professionnelle complète l'offre de formation dans les écoles professionnelles à plein temps. La formation est suivie parallèlement à la formation de base pour le CFC. Les cours interentreprises<sup>30</sup> rentrent également en ligne de compte dans la formation professionnelle en école à plein temps. La formation est organisée, par ailleurs,

---

<sup>30</sup> Les cours interentreprises sont des compléments de formation, dont l'organisation est l'apanage des Ortra, sous la supervision des autorités fédérales et cantonales. Cette offre de formation vise l'intégration des carences professionnelles et/ou scolaires éventuelles et l'approfondissement de nouvelles connaissances professionnelles (Wettstein et Gonon, 2009 : 174-178).

dans la plupart des cas avec les jeunes qui suivent la formation professionnelle duale. La différence principale entre la formation professionnelle en école à plein temps et celle duale réside, en définitive, dans l'organisation de la formation. Les écoles professionnelles à plein temps doivent en fait élaborer des solutions de formation qui puissent tenir compte aussi bien de la formation pratique que de celle théorique, que l'alternance entre l'entreprise formatrice et l'école professionnelle assure dans la voie duale. L'hétérogénéité de l'organisation des écoles professionnelles à plein temps se conjugue précisément avec la spécificité de chaque institut scolaire dans l'élaboration de ces solutions de formation.

La formation des écoles professionnelles à plein temps est proposée essentiellement à l'intérieur de classes et de groupes de travail. La formation théorique prévaut, par conséquent, inévitablement sur la formation pratique. La plupart du temps dans la formation professionnelle duale est, par contre, investi à l'intérieur de l'entreprise formatrice. La prééminence de la formation théorique dans les écoles professionnelles à plein temps est confirmée par les prérequis du personnel enseignant. Le personnel enseignant dans la formation professionnelle en école à plein temps doit en fait disposer d'une formation professionnelle du tertiaire, ainsi que d'une formation pédagogique (Wettstein et Gonon, 2009 : 184). La formation pédagogique répond surtout à la situation de formation dans une classe ou dans le cadre de groupes de travail, contrairement à la formation professionnelle duale qui privilégie, au moins dans la partie pratique de la formation, un rapport de un à un à l'intérieur de l'entreprise formatrice. La répartition entre la formation théorique et la formation pratique dans les deux configurations de formation s'avère inversement proportionnelle. Les critiques, ainsi que les éloges, qui sont adressées à l'une plutôt qu'à l'autre configuration de formation, reposent précisément sur la carence, respectivement le focus, de l'une ou de l'autre partie de la formation. La Loi sur la formation professionnelle ne règle pas en fait la répartition entre la formation théorique et la formation pratique et les écoles professionnelles à plein temps définissent la charge horaire de l'une et de l'autre partie (Wettstein et Amos, 2010 : 7). L'hétérogénéité de l'offre de formation résulte ainsi également de l'importance accordée à l'une plutôt qu'à l'autre formation. La tendance témoigne cependant d'une réduction progressive dans le cursus de la formation de la partie théorique en faveur de celle pratique (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 42).

La formation pratique est proposée essentiellement dans le cadre d'ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire et de collaborations externes. L'importance de ces collaborations externes dans le curriculum de base dépend de l'organisation de l'institut scolaire spécifique. La forme la plus commune est le stage dans une entreprise ou une institution. La Loi sur la formation professionnelle prévoit, par ailleurs, une période de formation, dans le cas des écoles professionnelles à plein temps, qui doit être accomplie à l'extérieur de l'institut scolaire. Le nombre et la durée des stages varient notamment d'un institut scolaire à l'autre. Ces stages se



concentrent cependant surtout vers la fin de la formation et réalisent la volonté d'un accompagnement des jeunes dans la transition vers le marché du travail (Wettstein et Gonon, 2009 : 181). L'imposition d'une période de formation à l'extérieur de l'institut scolaire répondait surtout à ces critiques à l'égard de la formation professionnelle en école à plein temps par rapport à sa capacité de préparer les jeunes pour la réalité du travail. Les écoles professionnelles à plein temps prévoient souvent dans la formation pratique des ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire la réalisation également de mandats externes. L'institut scolaire instrumentalise ces mandats pour confronter les jeunes à des situations de travail proches de la réalité aussi, et pas seulement simulées, comme c'est le cas dans la plupart de la formation pratique intégrée. La finalité de ces mandats externes n'est évidemment pas productive, mais exclusivement formative.

La formalisation de la relation de formation entre le jeune et l'entreprise formatrice de la voie duale se retrouve également dans la formation professionnelle en école à plein temps. Les jeunes des écoles professionnelles à plein temps signent en fait aussi un contrat de formation avec l'institut scolaire. L'imposition d'un contrat de formation atteste l'adéquation des écoles professionnelles à plein temps à la formation professionnelle duale (Ibid. : 179). Le contrat de formation n'est, en définitive, rien d'autre que le contrat d'apprentissage adapté aux conditions de la formation professionnelle en école à plein temps. Le contrat d'apprentissage définit cependant plus strictement la relation de formation et limite les risques d'abus de l'entreprise formatrice. La relation de formation entre jeune et entreprise formatrice est en fait aussi bien une relation de formation qu'un rapport de travail. Le contrat d'apprentissage relève notamment du droit privé et protège tant les jeunes suivant la formation que l'entreprise formatrice qui est contrainte à faire face à des obligations productives.

#### *L'hétérogénéité subsidiaire de la formation professionnelle en école à plein temps*

L'hétérogénéité des écoles professionnelles à plein temps se conjugue avec l'hétérogénéité des finalités de la formation. Les professions enseignées dans les écoles professionnelles à plein temps, ainsi que l'organisation différenciée de la formation, diversifient en fait la mission de la formation professionnelle en école à plein temps. Les différentes finalités de la formation professionnelle en école à plein temps s'accordent cependant toujours avec la fonction subsidiaire de la formation (Wettstein et Amos, 2010 : 26). La formation professionnelle duale structure notamment la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle en école à plein temps s'insère subsidiairement dans ces niches de formation, dans lesquelles pour des raisons différentes la voie duale se révèle en quelque sorte déficitaire. Ces niches de formation touchent à des publics qui s'écartent de celui traditionnel de la formation professionnelle duale, et pour lesquels la formation professionnelle en école à plein temps apparaît plus

adéquate, les jeunes exclus du marché des places d'apprentissage, mais aussi ceux qui préfèrent une approche formative davantage scolaire. Le public incarne dès lors la finalité des écoles professionnelles à plein temps et légitime l'existence de la formation en alternative à la voie duale. La subsidiarité de la formation professionnelle en école à plein temps justifie en fait la coexistence de deux configurations de formation qui débouchent sur la même certification. Cette fonction subsidiaire apparaît ainsi comme la raison d'être de la formation professionnelle en école à plein temps. Historiquement, les écoles professionnelles à plein temps naissent, par ailleurs, de l'exigence d'une main d'œuvre d'élite, qui nécessitait d'une formation théorique approfondie, pour laquelle la formation pratique en entreprise n'était pas suffisante (Gonon, 2012 : 224-225).

Les écoles professionnelles à plein temps répondent, en définitive, à l'inadéquation de la formation professionnelle duale. Les difficultés que les jeunes rencontrent sur le marché des places d'apprentissage expriment une première fonction essentielle de la formation professionnelle en école à plein temps. Les écoles professionnelles à plein temps assurent en fait l'opportunité d'une formation à tous ces jeunes qui ne trouvent pas de place d'apprentissage en entreprise. La formation professionnelle en école à plein temps revendique dans ce cas une fonction intégrative (Wettstein et Amos, 2010 : 26-29). Les écoles professionnelles à plein temps représentent une solution formative surtout face à un déséquilibre entre l'offre de places d'apprentissage et la demande de formation. Les difficultés des jeunes dans le marché des places d'apprentissage dépendent aussi de la pratique parfois discriminante du recrutement dans le cadre des entreprises formatrices (Imdorf, 2010). Les jeunes d'origine étrangère représentent notamment le cas de figure typique. La formation professionnelle en école à plein temps s'adresse dès lors aussi à ces catégories de jeunes à risque de discrimination. Le recrutement des écoles professionnelles à plein temps repose en fait sur des procédures de sélection standardisées, dont découle une appréciation davantage objective. Les cantons avec une offre élargie de formation professionnelle en école à plein temps présentent, par ailleurs, moins de jeunes d'origine étrangère sans solutions formatives après la formation obligatoire (Seibert et al., 2009 : 602-603). La fonction intégrative de la formation professionnelle en école à plein temps exprime l'empreinte également universaliste de la formation. Cette empreinte universaliste s'accorde cependant toujours avec la finalité qualifiante de la formation. Les écoles professionnelles à plein temps rendent compte, par conséquent, dans ce cas d'un compromis entre les conventions de formation universaliste et professionnelle.

La fonction intégrative de la formation professionnelle en école à plein temps s'exprime en plus général aussi dans l'offre élargie des formations de deux ans. Les AFP s'adressent en fait surtout à ces jeunes issus du secondaire I qui pour des raisons différentes ont des difficultés à suivre une formation professionnelle

initiale. La formation professionnelle en école à plein temps offre notamment les conditions pour une formation qui tient compte des exigences particulières d'un public avec un potentiel limité. Le compromis entre les conventions de formation universaliste et professionnelle se réalise précisément dans l'exigence d'une intégration sur le marché du travail de jeunes à risque d'exclusion. Les écoles professionnelles à plein temps relevèrent, par ailleurs, dès la deuxième moitié des années 1900 le défi aussi de l'intégration professionnelle des jeunes avec faibles compétences cognitives ou des personnes avec handicap (Zulauf et Gentinetta, 2009 : 31).

Les écoles professionnelles à plein temps revendiquent une fonction transitoire aussi. La formation professionnelle en école à plein temps vise en fait souvent la transition vers la formation professionnelle universitaire (MSW, 2009 : 1-2). L'organisation de la formation professionnelle en école à plein temps favorise notamment la réussite de la maturité professionnelle, qui est la condition essentielle pour accéder aux HES. Or, la maturité professionnelle peut être acquise également dans le cadre de la voie duale, mais sa réussite présente davantage d'obstacles dans une telle configuration de formation. La formation professionnelle duale propose la maturité professionnelle soit en cours d'emploi (la maturité professionnelle intégrée), soit après la formation professionnelle initiale (la maturité professionnelle post-CFC). Dans le premier cas, l'entreprise formatrice doit être disponible à employer un jeune qui participera moins à la phase productive, alors que dans le deuxième, le jeune déjà qualifié doit être prêt à s'investir dans une année supplémentaire de formation en école à plein temps. Ces conditions de départ déjà en tant que telles peuvent faire désister aussi bien les entreprises, qui disposeraient de moins de main d'œuvre, que les jeunes qualifiés, qui devraient reporter leur accès au marché du travail sans être rémunérés, car dépourvus d'un contrat d'apprentissage. En plus, le fait que la formation professionnelle initiale, dans le cas de la maturité professionnelle intégrée, s'articule entre trois lieux de formation, voire quatre avec les cours interentreprises, complexifie inévitablement la coordination de la formation. Les écoles professionnelles à plein temps évadent, par contre, ces conditions désincitantes, en optimisant notamment la coordination entre la partie pratique et celle théorique de la formation dans le cadre d'un seul lieu de formation. La formation dans un contexte scolaire, qui n'est pas soumis aux exigences productives de l'entreprise formatrice, assure en outre la possibilité de diversifier la formation pratique et approfondir celle théorique. Cette finalité de la préparation pour la formation professionnelle universitaire exprime, en définitive, l'infiltration de la convention de formation académique. La finalité toujours qualifiante aussi de la formation professionnelle en école à plein temps témoigne, par conséquent, dans ce cas d'un compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle.

### *La régulation entre exigences scolaires et adéquation professionnelle*

L'hétérogénéité des écoles professionnelles à plein temps est à l'origine d'un recrutement tout aussi hétérogène. Les instituts scolaires disposent en fait d'une large autonomie dans la définition des procédures de sélection, qui s'accordent avec les finalités et le public de la formation (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 71). Le recrutement des écoles professionnelles à plein temps rend compte dans la pratique toujours d'un *unicum*, en correspondance avec les procédures de sélection spécifiques de chaque institut scolaire. Cette spécificité du recrutement, qui diffère d'un institut scolaire à l'autre, reproduit essentiellement le recrutement de la formation professionnelle duale, qui est également spécifique pour chaque entreprise formatrice. L'hétérogénéité du recrutement des écoles professionnelles à plein temps repose cependant dans la plupart des cas sur l'évaluation combinée des performances scolaires et de l'adéquation professionnelle (MSW, 2009 : 5-6 ; TF, 2016 ; EMF, 2016 ; CIFOM-ESTER, 2016 ; ESSC, 2016). L'importance qui est accordée à l'une plutôt qu'à l'autre composante dépend de l'institut scolaire spécifique. Dans les instituts scolaires, dans lesquels la maturité professionnelle fait partie du curriculum de base, les performances scolaires orientent le recrutement. L'évaluation des compétences professionnelles, dans ce cas, soit ne rentre pas en ligne de compte dans le recrutement, soit rentre en ligne de compte, mais uniquement à condition que les exigences scolaires minimales aient été remplies. Dans les instituts scolaires, dans lesquels la maturité professionnelle est offerte parallèlement à la formation professionnelle initiale, mais séparément du curriculum de base, le recrutement tient compte des deux dimensions. La distinction entre le curriculum de base, qui propose la formation professionnelle initiale, et la maturité professionnelle, qui apparaît comme un complément de formation, comporte en fait des procédures de sélection tout aussi distinctes. Le recrutement des écoles professionnelles à plein temps évalue dans ce cas la prédisposition des jeunes pour la formation professionnelle initiale sur la base aussi bien des performances scolaires que de l'adéquation professionnelle. Autrement dit, l'accès au curriculum de base de la formation ne dépend pas de la réalisation des conditions d'admission de la maturité professionnelle. Les écoles professionnelles à plein temps organisent, en définitive, le curriculum de base en fonction du suivi de la maturité professionnelle, mais les deux filières de formation restent séparées, au moins formellement. Un échec éventuel dans la maturité professionnelle ne comporte pas dès lors l'échec dans la formation professionnelle initiale. Cette distinction coordonnée entre le curriculum de base et la maturité professionnelle est confirmée par le fait que la maturité professionnelle est organisée par l'institut scolaire, mais s'adresse en plus général aussi aux jeunes issus de la voie duale.

L'évaluation des performances scolaires tient compte dans la plupart des cas aussi bien des résultats scolaires du secondaire I que des résultats de tests qui sont organisés par l'institut scolaire (MSW, 2009 : 5-6 ; EMF, 2016 ; ESSC, 2016).

Ces tests visent essentiellement à confirmer, ou à relativiser, les résultats du secondaire I et à apprécier les compétences cognitives des jeunes. L'évaluation de l'adéquation professionnelle repose, par contre, sur des stages, dont la durée est variable, et qui peuvent être réalisés à l'intérieur de l'institut scolaire ou en entreprise, et des entretiens, dont la finalité est l'évaluation de l'affinité professionnelle et de la motivation pour la formation. Ces procédures de sélection diffèrent dans la pratique d'un institut scolaire à l'autre, mais visent toujours l'évaluation combinée des caractéristiques scolaires et professionnelles des jeunes. Les jeunes doivent en fait démontrer d'avoir aussi bien « des bons résultats scolaires dans les mathématiques et les sciences naturelles, ainsi que dans l'allemand [la langue première], et une bonne capacité logique » que « des compétences professionnelles », mais aussi d'être « fiables, responsables, précis dans le travail, flexibles, autonomes, proactifs et créatifs » (MSW, 2009 : 7). L'hétérogénéité du recrutement des écoles professionnelles à plein temps rend compte, en définitive, du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle. La convention de formation universaliste rentre en ligne de compte, par contre, dans le recrutement des formations raccourcies qui s'adressent à des jeunes avec des difficultés à suivre une formation professionnelle initiale. L'évaluation combinée des performances scolaires et de l'adéquation professionnelle tient compte en fait davantage dans ce cas de l'exigence de trouver aussi une solution formative. La logique sélective cède en partie à la finalité intégrative de la formation.

La qualification des écoles professionnelles à plein temps reproduit essentiellement les coordonnées de la formation professionnelle duale. Les jeunes sont en fait évalués aussi bien dans les performances scolaires, dans la partie théorique de la formation, que dans les compétences professionnelles, dans la formation pratique. La qualification se termine par des procédures de sélection finales qui sont exactement les mêmes que pour la voie duale (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 33). La formation professionnelle en école à plein temps apparaît dans ce cas comme l'alternative en tous points de la formation professionnelle duale. L'alternance entre la formation théorique et celle pratique à l'intérieur du même lieu de formation assure cependant une meilleure coordination de la qualification. La voie duale est à l'origine en fait d'une qualification différenciée, entre notamment l'école professionnelle et l'entreprise formatrice. Ces deux partenaires de la formation sont tenus à assurer une collaboration, mais qui dans la pratique n'est souvent que purement formelle (Lamamra et Masdonati, 2009 : 47-48). L'école professionnelle s'occupe de la préparation de la partie théorique des procédures de qualification finales, alors que l'entreprise formatrice se concentre sur celle pratique. Les exigences productives de l'entreprise formatrice, ainsi que la diversification relative de la production, dans le cas précisément des petites et moyennes entreprises, comportent une formation pratique circonscrite. En outre, la qualification dans la formation professionnelle duale n'est pas scandée par une promotion régulière. L'absence

d'une évaluation régulière apparaît notamment comme un facteur de risque pour la réussite des procédures de qualification finales. La formation professionnelle en école à plein temps organise, par contre, la qualification aussi bien de la partie théorique que de celle pratique de la formation sur la base d'une promotion annuelle, voire semestrielle. La promotion semestrielle s'entrevoit surtout dans ces instituts scolaires, dans lesquels la maturité professionnelle fait partie du curriculum de base. La qualification rend compte, en définitive, également d'un compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle, qui est propre généralement au contenu de la formation professionnelle en école à plein temps. L'organisation scandée de la qualification à travers une promotion annuelle, ou semestrielle, témoigne également de l'empreinte académique des écoles professionnelles à plein temps.

### *La formation entre gouvernance professionnelle et organisation académique*

La formation professionnelle en école à plein temps est reconnue dans la législation même comme l'alternative à la formation professionnelle duale. La Loi sur la formation professionnelle accorde en même temps une large autonomie aussi dans l'organisation de la formation, qui se traduit dans la pratique dans l'hétérogénéité des instituts scolaires. Cette autonomie est cependant soumise à l'exécution des directives fédérales sur la formation professionnelle. Les Ordonnances sur la formation spécifique, qui définissent le contenu de la formation, ainsi que les objectifs à atteindre, règlent aussi bien la formation professionnelle en école à plein temps que la voie duale. La gouvernance dans le cas des écoles professionnelles à plein temps concerne dès lors la même constellation d'acteurs engagés dans la formation professionnelle duale (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 35). Le SEFRI s'occupe de la mise en œuvre de la Loi sur la formation professionnelle (SEFRI, 2014). L'autorité fédérale se charge en même temps aussi du pilotage de la politique de la formation sur le plan national. Les Ordonnances sur la formation spécifique, respectivement les plans de formation cadre, sont élaborées par les Ortra et avalisées par le SEFRI. Les Ortra s'occupent également de l'organisation des cours interentreprises. De même, les procédures de sélection finales sont de compétence des Ortra. Les autorités cantonales sont chargées en plus général de la mise en œuvre de la formation professionnelle initiale à travers la supervision de l'organisation de la formation dans chaque institut scolaire. Les instituts scolaires de la formation professionnelle en école à plein temps élaborent en fait leur propre plan de formation pour les différentes professions enseignées, qui satisfait l'Ordonnance sur la formation spécifique, respectivement le plan de formation cadre, et qui est avalisé par les autorités cantonales. La même procédure est appliquée pour les instituts scolaires de la formation professionnelle duale, qui élaborent un plan de formation dans le respect des directives fédérales sur la formation spécifique. Les instituts scolaires de la voie duale n'organisent cependant que la partie théorique de la formation.

Cette participation directe des acteurs du monde du travail dans la gouvernance de la formation atteste l’empreinte professionnelle des écoles professionnelles à plein temps.

L’organisation de la formation dans les écoles professionnelles à plein temps diffère, par contre, de celle de la formation professionnelle duale. L’implication du monde du travail est en fait capitale dans la voie duale, alors que dans les écoles professionnelles à plein temps apparaît toujours comme subordonnée. La formation professionnelle initiale dans la voie duale se déroule notamment surtout à l’intérieur des entreprises formatrices. L’expérience professionnelle dans le cadre d’entreprises ou d’institutions dans la formation professionnelle en école à plein temps rentre en ligne de compte, par contre, essentiellement comme un complément à la formation pratique qui est proposée à l’intérieur de l’institut scolaire, bien que l’importance des stages varie d’un institut scolaire à l’autre. L’organisation, ainsi que l’évaluation de ces stages, dépend, par ailleurs, toujours des conditions spécifiques qui sont imposées par l’institut scolaire. L’institut scolaire élabore en fait son propre plan de formation, qui est avalisé par les autorités cantonales. L’autoréférentialité de l’institution scolaire dans l’organisation de la formation, contrairement à l’hétéroréférentialité dans la gouvernance, est significative, en définitive, de l’empreinte également académique des écoles professionnelles à plein temps par rapport à la formation professionnelle duale.

#### 11.1.2 Les formations techniques

La lecture organisationnelle se concentre, premièrement, sur trois instituts scolaires qui proposent des formations techniques (automaticien, électronicien, informaticien et poly-mécanicien). L’offre de la formation professionnelle en école à plein temps pour les formations techniques varie profondément d’une région linguistique du pays à l’autre. Tous les cantons romands et le Tessin proposent en fait des formations techniques en école à plein temps, alors que la présence dans les cantons alémaniques est limitée à Zurich, Bâle-Ville et Berne (OFS, 2011b).

##### 11.1.2.1 Lecture organisationnelle : Tessin

L’école professionnelle technique à plein temps tessinoise<sup>31</sup> rend compte du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle qui

---

<sup>31</sup> La formation professionnelle en école à plein temps ne présente pas le même nombre d’instituts scolaires que les autres filières de formation envisagées. La présence d’instituts scolaires de la même branche professionnelle est souvent limitée à un ou à deux instituts scolaires par canton (OFS, 2011b). La référence à une école professionnelle à plein temps cantonale (tessinoise,

est propre à la formation professionnelle en école à plein temps. L'importance de l'une plutôt que de l'autre convention de formation varie d'un institut scolaire à l'autre. Dans le cas de l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise, l'empreinte académique caractérise la formation. L'organisation de la formation sur la base de la maturité professionnelle formalise précisément ce profil académique. Le curriculum de base comporte aussi notamment la réalisation de la maturité professionnelle. La centralité de la maturité professionnelle intégrée définit également la finalité principale de la formation, qui est la préparation pour la formation professionnelle universitaire. De même, la maturité professionnelle intégrée alimente une représentation élitare de la formation. L'empreinte académique de l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise s'exprime aussi dans la régulation de la formation. Le recrutement dépend en fait exclusivement de l'évaluation des résultats scolaires du secondaire I. La qualification repose également largement sur l'évaluation des performances scolaires en rapport avec la maturité professionnelle intégrée. L'appréciation de l'adéquation professionnelle s'insère aussi dans les procédures de sélection, mais apparaît toujours inaboutie dans le cadre d'une formation en école à plein temps.

#### *La maturité professionnelle en tant que marque décisive d'une formation élitare*

L'empreinte académique caractérise la formation de l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise, alors que la référence professionnelle reste toujours en arrière-plan. Le démarquage académique de la formation s'accorde essentiellement avec la formalisation de la maturité professionnelle dans le curriculum de base. Ce complément de formation fait partie notamment du curriculum de base, alors que dans les autres écoles professionnelles techniques à plein temps cantonales celui-ci est proposé parallèlement, toujours soutenu, mais jamais imposé. Comme l'évoque le responsable, « avant on avait aussi deux curricula, mais maintenant on a décidé de garder seulement celui avec la maturité professionnelle ». La réorganisation de la formation sur la base d'un curriculum de base seulement avec la maturité professionnelle intégrée confirme la centralité d'un tel complément de formation dans l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise. La maturité professionnelle apparaît précisément comme la marque décisive de la formation. La centralité de la maturité professionnelle s'entrevoit également dans l'organisation de la formation, qui propose un tronc commun lors de la première année et le choix d'une parmi les quatre professions enseignées dès la deuxième année. Le tronc commun vise en fait essentiellement

---

fribourgeoise, zurichoise, etc.) assume, par conséquent, une signification quelque peu différente que dans le cas des autres filières de formation envisagées, mais toujours significative des spécificités cantonales. Dans le cas de la formation gymnasiale, de l'école de culture générale et de l'école de commerce la référence cantonale renvoie en fait à ce qui est un dispositif cantonal, alors que dans celui des écoles professionnelles à plein temps le renvoi concerne plutôt l'institut scolaire au singulier qui appartient à un système éducatif cantonal.



la préparation de la formation générale de la maturité professionnelle. L'empreinte professionnelle propre à la préparation pour l'une plutôt que pour l'autre profession cède en quelque sorte à la prééminence de la maturité professionnelle intégrée, même si la formation débouche aussi sur un CFC. Le profil académique de l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise relève précisément du contenu généraliste de la maturité professionnelle intégrée. La réorganisation de la formation sur la base d'un seul curriculum de base résulte, par ailleurs, du fait « qu'il était compliqué d'offrir un deuxième curriculum avec moins de cours, comme anglais, français, mathématiques, et avec moins de culture générale, parce que les jeunes avaient moins d'heures ». La référence à la charge horaire, et notamment à la difficulté de remplir en quelque sorte les deux curricula de base avec des disciplines fondamentales, est significative de la représentation de la formation comme d'une formation générale. La maturité professionnelle intégrée est apparue ainsi comme la solution logique dans le cas de l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise, et ceci par rapport à l'importance du contenu généraliste.

La finalité de la formation s'accorde évidemment aussi avec la centralité de la maturité professionnelle. Comme l'évoque le responsable, « l'école d'arts et des métiers formellement prépare [en fait] des professionnels qualifiés, mais en réalité prépare les jeunes surtout pour la formation dans les HES ». La qualification ne représente que ce quelque chose en plus à la préparation pour la formation professionnelle universitaire. L'organisation de la formation favorise en fait la réalisation de la maturité professionnelle et, par conséquent, la transition vers les HES, plus que dans le cas de la formation professionnelle duale, grâce à une meilleure coordination entre la formation théorique et celle pratique. Pour le responsable, « si les jeunes viennent à l'école d'arts et des métiers, ils le font parce qu'ils veulent continuer leurs études et il y en a peu qui commencent tout de suite à travailler ». La représentation de l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise comme d'une sorte de « gymnase technique » témoigne également de la centralité de la maturité professionnelle et confirme la prééminence de la fonction transitoire de la formation. La référence à la formation gymnasiale rend compte en fait de l'importance du contenu généraliste de la formation, dont la certification assure la transition vers la formation professionnelle universitaire. Le public de l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise atteste ce rapprochement de la formation gymnasiale. Pour le responsable, les jeunes qui suivent la formation sont en fait « des jeunes qui ont du goût pour les études et qui étaient parmi les meilleurs à l'école obligatoire ». Comme dans le cas du gymnase, le modèle de l'excellence définit le public de la formation professionnelle en école à plein temps. Cette référence au modèle de l'excellence puise sa légitimité dans la maturité professionnelle intégrée et alimente une représentation élitiste de la formation. L'école professionnelle technique à plein temps tessinoise est perçue notamment comme une « formation de prestige ». Ce prestige ne résulte cependant pas que du fait que le curriculum

de base comporte la maturité professionnelle et assure la transition vers la formation professionnelle universitaire. Comme l'évoque le responsable, la formation professionnelle en école à plein temps de manière générale « est plus valorisée au Tessin et en Suisse romande que la formation duale, qui est perçue comme une sorte de formation de deuxième rang ». La capillarité des écoles professionnelles à plein temps dans le canton du Tessin et dans les cantons romands répond principalement à cette valorisation de la formation professionnelle en école à plein temps, qui « est à la base [aussi] d'un tissu économique moins sensible à la formation duale et offre moins de places d'apprentissage ».

### *Une régulation inévitablement académique*

La régulation de la formation rend compte également de la prééminence académique de l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise. Le recrutement repose en fait exclusivement sur l'évaluation des résultats scolaires du secondaire I. Comme dans le cas de la formation professionnelle duale, l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise est ouverte à tous les curricula du secondaire I. Les procédures de sélection tiennent compte cependant du curriculum d'origine à travers un traitement hiérarchisé des résultats scolaires. Cette hiérarchisation des curricula du secondaire I est significative de l'importance qui est accordée au modèle de l'excellence dans la régulation de la formation. Le recrutement confirme la centralité de la maturité professionnelle. Les conditions d'admission calquent en fait tout simplement celles qui sont définies pour la maturité professionnelle intégrée de la voie duale. Le fait que le recrutement repose sur les conditions d'admission de la maturité professionnelle, mais en plus général la référence exclusive à l'évaluation des résultats scolaires du secondaire I, attestent aussi le rapprochement de la formation du gymnase. L'école professionnelle technique à plein temps tessinoise propose en fait, avec des conditions d'admission quelque peu différentes, le même recrutement que dans la formation gymnasiale.

La qualification atteste la prééminence académique de la régulation de la formation. La maturité professionnelle en tant que partie intégrante du curriculum de base oriente en fait la qualification. Comme l'évoque le responsable, « les conditions de promotion dans l'école d'arts et de métiers s'avèrent, fondamentalement, celles de la maturité professionnelle ». La promotion annuelle dépend des critères de sélection de la maturité professionnelle, intégralement lors de la première année, qui est en tronc commun pour les quatre professions proposées dans le curriculum de base, et largement dès la deuxième année. L'évaluation de la formation pratique rentre évidemment aussi en ligne de compte dans la qualification, mais la valeur sélective de cette partie apparaît dans l'ensemble moins déterminante que les disciplines fondamentales de la maturité

professionnelle. En plus, l'évaluation de la formation pratique se fait sur la base de critères de sélection souvent très proches de ceux utilisés pour les disciplines fondamentales. L'évaluation de la formation pratique repose notamment sur l'appréciation de connaissances théoriques plutôt que de la maîtrise professionnelle. Pour le responsable, « la partie théorique dans la formation pratique est [par ailleurs] toujours prépondérante ». La simulation de la profession comporte en fait inévitablement une formation qui est centrée davantage sur la théorie que sur la pratique. L'évaluation de l'adéquation professionnelle apparaît ainsi toujours quelque peu inaboutie. L'impossibilité dans la configuration de la formation en école à plein temps de reconstruire la réalité de l'exercice d'une profession se conjugue, en définitive, avec l'impossibilité d'une évaluation effective de l'adéquation professionnelle. La qualification s'avère en quelque sorte inévitablement académique. L'empreinte professionnelle de la régulation de la formation se formalise, par contre, dans les procédures de qualification finales pour la certification du CFC. Le fait que l'évaluation soit assurée également dans le cadre d'une situation simulée donne précisément cette allure formelle à l'empreinte professionnelle des procédures de qualification finales. Ce formalise résulte aussi du fait que le contenu est le même que celui pour les jeunes issus de la voie duale.

#### 11.1.2.2 Lecture organisationnelle : Fribourg

L'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise rend compte de la quête d'un équilibre entre les composantes académiques et professionnelles. L'empreinte académique de la formation se réalise essentiellement en correspondance avec la maturité professionnelle. La maturité professionnelle, qui ne fait pas partie du curriculum de base, mais qui est soutenue par l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise, et suivie par la plupart des jeunes, propose en fait de la formation générale. De même, le curriculum de base prévoit un contenu généraliste élargi en accord avec la visée de la maturité professionnelle. La finalité principale de l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise de la préparation pour la formation professionnelle universitaire confirme l'empreinte académique. L'empreinte professionnelle de la formation se réalise, par contre, dans la formation pratique, et notamment dans le stage de longue durée de la quatrième année. La collaboration avec le monde du travail est significative aussi de l'empreinte professionnelle de la formation. La quête d'un équilibre entre les composantes académiques et professionnelles caractérise également la régulation de la formation. Les conventions de formation académique et professionnelle orientent en fait aussi bien le recrutement que la qualification. Le recrutement dépend de l'évaluation combinée des performances scolaires et de l'adéquation professionnelle. La qualification repose aussi sur l'évaluation des performances scolaires, dans la partie théorique de la formation.

L'appréciation de l'adéquation professionnelle se retrouve, par contre, essentiellement dans le stage de longue durée.

### *La quête d'un équilibre entre les composantes académiques et professionnelles*

La formation de l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise repose sur l'articulation de composantes académiques et professionnelles. Cette articulation révèle une relative prééminence de l'empreinte académique, même si l'empreinte professionnelle caractérise aussi la formation. L'importance de l'empreinte professionnelle exprime notamment la volonté de préparer aussi pour l'exercice d'une profession, sans remettre en cause le profil de la formation, qui est précisément celui d'une formation visant la préparation pour la formation professionnelle universitaire. La prééminence académique de la formation se réalise surtout en correspondance avec la centralité de la maturité professionnelle. La maturité professionnelle ne fait pas partie du curriculum de base, mais est « vivement conseillée et soutenue » et « suivie par tout le monde ». Le curriculum de base amène à l'obtention d'un CFC, alors que la maturité professionnelle est proposée séparément. La maturité professionnelle est précisément organisée par l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise aussi bien pour les jeunes qui suivent le curriculum de base que pour ceux issus de la voie duale. L'organisation de la maturité professionnelle pour la formation professionnelle duale est significative aussi de l'exigence d'une distinction entre le curriculum de base et ce complément de formation. La finalité est celle « d'assurer à tous ceux qui sortent du parcours de la maturité professionnelle la possibilité d'arriver à la fin de la formation avec un CFC ». Cette distinction entre le curriculum de base et la maturité professionnelle s'avère cependant, fondamentalement, formelle. L'ensemble des jeunes suit en fait en même temps le curriculum de base et la maturité professionnelle. En plus, le curriculum de base est organisé de telle manière à favoriser la réussite de la maturité professionnelle, notamment grâce à la coordination entre la formation théorique et celle pratique. L'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise propose aussi des cours de rattrapage pour les jeunes qui ont des difficultés scolaires dans le parcours de la maturité professionnelle. L'organisation du curriculum de base en fonction de la maturité professionnelle est significative évidemment de l'importance qui est accordée à ce complément de formation.

La centralité de la maturité professionnelle s'insère dans une logique de continuité historique. Le responsable précise notamment « que l'école d'arts et de métiers faisait partie au début du Technicum et, même lorsque les deux écoles ont été séparées, l'école d'arts et de métiers a toujours fonctionné comme une école préparatoire ». La maturité professionnelle a été ainsi accueillie « tout naturellement », comme si c'était « quelque chose qui était fait pour cette école », conjointement avec la reconnaissance du Technicum comme une HES dans le

domaine technique. La préparation pour la formation professionnelle universitaire apparaît, par conséquent, comme la finalité logique de l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise. Pour le responsable, « si les jeunes suivent cette formation, c'est [par ailleurs] parce qu'ils veulent devenir des ingénieurs », alors que « la possibilité de rentrer dans le marché du travail n'est presque jamais prise en considération ». La fonction transitoire de la formation est également à l'origine de la représentation « d'une école d'élite ». Cette représentation élitiste de l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise confirme la prééminence de l'empreinte académique, dans la référence notamment au modèle de l'excellence. L'empreinte académique de la formation s'entrevoit aussi dans la volonté d'assurer une dotation marquée de disciplines fondamentales dans le curriculum de base. Comme l'évoque le responsable, dans le curriculum de base « on a décidé [en fait] d'avoir une dotation en heures de mathématique assez importante, on a de l'économie et du droit, de l'anglais, de l'allemand, de la chimie, de la physique, toutes matières qui ne sont pas présentes dans la formation duale ». Les disciplines fondamentales ne rentrant pas dans le contenu de la formation professionnelle initiale définissent « un portfolio personnel ».

La quête d'un équilibre entre les composantes académiques et professionnelles s'entrevoit dans l'importance qui est accordée à la composante professionnelle de la formation. L'empreinte professionnelle de l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise se réalise déjà dans l'organisation modulaire de la formation. La formation modulaire présuppose précisément « qu'on ne fasse plus des cours théoriques et pratiques séparés, mais que les notions théoriques et pratiques soit données ensemble ». Cette articulation entre la partie théorique et celle pratique de la formation se traduit dans des modules thématiques. L'organisation modulaire répond essentiellement à l'exigence d'un rapprochement aussi systématique que possible des savoirs abstraits et du savoir-faire. L'importance de l'empreinte professionnelle se repère également dans l'ouverture vers le marché du travail. La dernière année de l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise est réalisée en fait à l'intérieur d'une entreprise privée. La finalité est surtout celle d'assurer une formation qui reflète « la réalité de la profession ». La formation pratique prévoit en outre la réalisation de divers mandats externes, dont la finalité est aussi la reproduction de la réalité productive. L'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise vise en quelque sorte l'inclusion du marché du travail dans la formation. Cette inclusion touche aussi bien au contenu qu'à l'organisation de la formation. Le monde du travail participe en fait dans ce cas directement à l'élaboration du plan de formation de l'institut scolaire. Cette collaboration se concrétise dans le cadre « d'une commission scolaire qui fonctionne comme une interface entre l'école et le marché du travail », dans laquelle il y a notamment « le directeur de la chambre de commerce, le directeur de l'union patronale, le représentant du regroupement industriel, le directeur de l'HES et moi [le responsable de l'institut scolaire] ». La référence à ces acteurs du monde du travail témoigne d'une part de la volonté

d'assurer une formation qui est proche de la réalité du marché du travail et de l'autre d'éviter toute forme de concurrence entre l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise et le marché du travail même. La présence du directeur aussi de l'HES à l'intérieur de la commission scolaire confirme la prééminence de la fonction transitoire de la formation.

### *Une régulation entre performances scolaires et adéquation professionnelle*

La régulation de la formation confirme la quête d'un équilibre entre les composantes académiques et professionnelles. Le recrutement évalue en fait aussi bien les performances scolaires que l'adéquation professionnelle. L'accès à l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise dépend précisément de l'évaluation combinée des résultats scolaires du secondaire I, d'un stage à l'intérieur de l'institut scolaire et d'un test organisé par l'institut scolaire. Le test vérifie essentiellement les connaissances scolaires et les capacités logiques. L'exigence d'un équilibre entre les composantes académiques et professionnelles s'entrevoit notamment dans le fait que « les trois évaluations ont la même valeur ». Les trois procédures de sélection ne suivent pas un ordre, mais font l'objet d'une évaluation conjointe. L'importance qui est accordée à la composante professionnelle se heurte cependant dans la pratique avec la prééminence de celle académique. Comme le précise le responsable, « même si la volonté est d'assurer à tout le monde la possibilité de suivre la formation, la réalité est que la plupart des jeunes qui rentrent dans l'école d'arts et de métiers sont issus des classes pré-gymnasiales, voire des classes générales, et très peu de celles d'exigences de base ». La courte durée du stage à l'intérieur de l'institut scolaire, ainsi que le fait que le test n'évalue que les capacités logiques, limite en fait l'appréciation de l'adéquation professionnelle. Les procédures de sélection professionnelles identifient, fondamentalement, le cas échant, notamment dans le cas de ces jeunes qui ne disposent pas des compétences pratiques et cognitives minimales pour réussir la formation. Le recrutement se décide, par conséquent, principalement dans l'évaluation des performances scolaires. Il est rare que les jeunes qui sont issus du curriculum à exigences élargies n'assurent pas ces compétences pratiques et cognitives minimales et ils possèdent toujours un avantage scolaire non négligeable accumulé dans le cadre de la formation obligatoire. Pour le responsable, « le test interne sert [par ailleurs] principalement à confirmer les notes du bulletin scolaire ».

Si dans le recrutement la composante professionnelle s'avère essentiellement formelle, dans la qualification celle-ci acquiert une dimension concrète. L'évaluation de l'adéquation professionnelle guide en fait largement la qualification de l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise. Le stage de longue durée lors de la quatrième année en particulier confirme l'importance qui est accordée à l'évaluation de l'adéquation professionnelle. La

réussite de la formation dépend précisément de l'appréciation positive du responsable de l'entreprise privée. La réalisation de mandats externes présuppose également l'évaluation de l'adéquation professionnelle. Cette externalisation de la formation pratique reproduit en fait les conditions cadre du marché du travail. Les exigences du marché du travail se retrouvent en quelque sorte à l'intérieur de l'institut scolaire et la réussite de la partie pratique de la formation dans ce cas certifie l'acquisition d'une maîtrise professionnelle. L'ouverture vers le monde du travail atteste en plus général l'empreinte professionnelle de la qualification. La commission scolaire, dans laquelle les acteurs du monde du travail participent à la définition du contenu de la formation, mais surtout des exigences minimales à atteindre dans la partie pratique, connote professionnellement la régulation. Le fait que la réussite de la formation dépende de la satisfaction de ces exigences minimales certifie l'évaluation de l'adéquation professionnelle. De même, la distinction entre le curriculum de base et la maturité professionnelle témoigne de l'importance de la composante professionnelle. La promotion annuelle dépend en fait de la satisfaction des critères théoriques et pratiques de la formation modulaire. La réussite de la maturité professionnelle, dont la composante académique est évidemment prééminente, s'avère indépendante de la certification du CFC.

#### 11.1.2.3 Lecture organisationnelle : Zurich

Le compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle dans l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise témoigne aussi de la prééminence académique de la formation. La maturité professionnelle, bien que proposée séparément, oriente en fait la définition du contenu et de l'organisation du curriculum de base. Le contenu généraliste du curriculum de base vise précisément la réalisation de la maturité professionnelle, tout comme la coordination entre la partie théorique et celle pratique de la formation. L'école professionnelle technique à plein temps zurichoise se démarque de la formation professionnelle duale pour la finalité de la préparation pour la formation professionnelle universitaire. La fonction transitoire de la formation se conjugue avec une représentation élitaine. Le public de la formation confirme aussi bien la fonction transitoire que le caractère élitaine de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise. La composante professionnelle de la formation se réalise surtout dans la formation pratique à l'intérieur de l'institut scolaire et les stages externes. La simulation de la formation pratique mitige cependant l'empreinte professionnelle de la formation. La régulation de la formation rend compte aussi de la prééminence de l'empreinte académique. Le recrutement repose en fait sur des procédures de sélection qui évaluent tant les performances scolaires que l'adéquation professionnelle. Le fait que ces procédures de sélection se réalisent par étapes, et que la première étape soit l'évaluation des résultats scolaires du secondaire I, atteste cependant la prééminence académique de la régulation de la

formation. La composante professionnelle s'entrevoit plutôt dans la qualification, même si dans ce cas aussi l'évaluation de l'adéquation professionnelle apparaît inaboutie à cause de la carence professionnelle de la formation pratique simulée.

### *La fonction transitoire d'une formation élitare*

La composante académique caractérise la formation de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise, par rapport à celle professionnelle qui rentre en ligne de compte en quelque sorte toujours en arrière-plan. La certification du CFC apparaît en fait comme ce quelque chose en plus à une formation qui vise essentiellement la transition vers la formation professionnelle universitaire, conjointement avec la réalisation de la maturité professionnelle. La maturité professionnelle est proposée cependant séparément du curriculum de base et l'organisation est prise en charge par l'école professionnelle de la voie duale. L'importance qui est accordée à ce complément de formation se résume dans le fait que même si « la maturité professionnelle n'est pas obligatoire », dans la pratique « tout le monde fait la maturité professionnelle ». L'organisation de la formation sur la base d'une telle distinction exprime essentiellement la volonté d'assurer une formation à ces jeunes qui échouent la maturité professionnelle. Le fait que la certification du CFC représente, en définitive, une solution en cas d'échec dans la maturité professionnelle confirme la centralité de ce complément de formation. La centralité de la maturité professionnelle s'accorde évidemment avec la finalité de la formation. Pour le responsable, la finalité principale de la formation est en fait « la préparation pour des études supérieures », voire « la préparation des cadres de l'industrie ». Cette fonction transitoire se conjugue avec une représentation élitare de la formation. Le fait que la fonction qualifiante de la formation se résume également dans la préparation d'une élite professionnelle atteste le caractère élitare de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise. La prérogative de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise comme d'une formation qui vise la transition vers la formation professionnelle universitaire se réalise dans les possibilités accrues que le contenu et l'organisation du curriculum de base offrent pour réaliser la maturité professionnelle. Comme le souligne le responsable, « on offre plus de formation générale que dans la formation duale ». L'offre élargie de la formation générale dans le curriculum de base favorise notamment l'acquisition de ces connaissances scolaires minimales pour réussir la maturité professionnelle. En outre, la réalisation de la maturité professionnelle est soutenue par « la coordination qui existe entre la formation pratique et celle théorique dans l'école », alors que « dans le cas de la formation duale les jeunes n'ont pas autant de temps pour préparer la maturité professionnelle », dans la mesure où « ils doivent travailler dans l'entreprise ». Le contenu généraliste du curriculum de base confirme en plus général l'importance de l'empreinte académique de la formation. La composante professionnelle de la formation se concentre, par contre, dans les stages externes



et la formation pratique à l'intérieur de l'institut scolaire. La durée de ces stages est cependant limitée à quelques semaines. De même, le fait que « la pratique professionnelle n'est pas tout à fait comme celle dans la formation duale » représente une limite de la formation. Pour le responsable, « si on veut apprendre à exercer la profession, c'est mieux [par ailleurs] de faire la formation à l'intérieur d'une entreprise ». Cette carence professionnelle ne remet cependant que relativement en cause l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise en considération notamment de la fonction transitoire de la formation.

Le public de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise atteste aussi la fonction transitoire de la formation. Pour le responsable, les jeunes qui suivent la formation sont en fait « des gymnasiens », mais « qui veulent quelque chose de plus pratique ». La référence à la formation gymnasiale est significative précisément de la finalité de la formation. Comme dans le cas du gymnase qui prépare pour la formation universitaire, l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise prépare notamment pour la formation professionnelle universitaire. L'exigence de quelque chose de plus pratique rend compte évidemment du contenu professionnel de la formation. La fonction transitoire de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise s'entrevoit aussi dans les caractéristiques des jeunes qui commencent la formation. Pour le responsable, « les jeunes qui viennent dans cette école doivent être motivés [en fait] pour faire des études ». Le public de la formation témoigne également du caractère élitare de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise dans la référence explicite au modèle de l'excellence. Comme le souligne le responsable, « dans cette école on veut [précisément] les meilleurs de l'école secondaire ».

La revendication de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise comme d'une formation élitare qui vise la transition vers la formation professionnelle universitaire rend compte essentiellement de l'exigence d'un démarquage de la formation professionnelle duale. Pour le responsable, l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise représente en fait « une alternative à la formation duale », dont la spécificité est précisément que « l'école à plein temps permet de mieux préparer les études supérieures [la formation dans les HES] ». L'exigence de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise d'un démarquage de la voie duale s'accorde avec le fait qu'il y a « une forte concurrence avec la formation duale ». Cette concurrence est propre à la réalité zurichoise, mais en plus général de la Suisse alémanique, en considération du fait que « la formation duale représente la voie de formation principale ». Pour le responsable, l'importance de la voie duale en Suisse alémanique est également la raison pour laquelle « il n'y a que peu d'écoles professionnelles à plein temps », alors que « la formation professionnelle en école à plein temps est très répandue en Suisse romande ». La concurrence entre la formation professionnelle en école à plein temps et la formation professionnelle

duale apparaît en quelque sorte comme la prérogative de la Suisse alémanique, au vu de l'importance notamment de la voie duale.

### *Une régulation subordonnée professionnelle*

La régulation de la formation rend compte aussi de la prééminence académique de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise. La composante professionnelle oriente en fait le recrutement toujours subordonné à celle académique. Le recrutement repose précisément sur l'évaluation aussi bien des résultats scolaires du secondaire I que d'un stage à l'intérieur de l'institut scolaire, d'un test organisé par l'institut scolaire et d'un entretien. Le test apprécie surtout les connaissances scolaires et les capacités logiques minimales pour réussir la formation. Les procédures de sélection évaluent, par conséquent, tant les performances scolaires que l'adéquation professionnelle. L'évaluation des performances scolaires et de l'adéquation professionnelle n'est cependant pas combinée, mais se réalise par étapes. Comme l'évoque le responsable, « tout d'abord on regarde les notes du bulletin scolaire et, si les notes sont suffisantes, les jeunes viennent à l'école pour faire le stage et le test ». L'entretien conclut les procédures de sélection, mais sert plutôt à vérifier que les jeunes soient informés sur le contenu de la formation. Le fait que les procédures de sélection se réalisent par étapes, et que la première évaluation soit celle des résultats scolaires du secondaire I, atteste la prééminence de l'empreinte académique. Le responsable précise en outre « qu'il y a eu des cas dans lesquels on avait accepté aussi des jeunes qui n'avaient pas tout à fait la suffisance », mais qui n'étaient en tout cas que « légèrement insuffisants ». Le fait qu'il y ait eu des dérogations à la règle, mais que celles-ci aient été exceptionnelles, et que l'insuffisance n'ait été que légère, confirme la prééminence académique de la régulation de la formation. Cette prééminence académique se retrouve également dans le public de l'école professionnelle technique à plein temps zurichoise, qui est issu notamment du curriculum à exigences élargies du secondaire I. Pour le responsable, « même si la formation est ouverte à tout le monde, ce ne sont que les jeunes issus de la section A [curriculum à exigences élargies] qui rentrent dans l'école ». L'exclusivité pratique de la formation pour les jeunes issus du curriculum à exigences élargies est significative de la centralité des performances scolaires. Par ailleurs, le recrutement mise sur le modèle de l'excellence, dans la référence explicite à la sélection des « meilleurs » issus du secondaire I.

L'empreinte professionnelle de la régulation de la formation se concentre dans la qualification. L'évaluation de l'adéquation professionnelle se retrouve notamment dans la formation pratique à l'intérieur de l'institut scolaire et dans le cadre des stages. L'institut scolaire profite également de mandats externes pour assurer la formation pratique. Comme l'évoque le responsable, le fait que la formation pratique soit simulée ne permet cependant qu'une évaluation partielle de la

maîtrise professionnelle, au vu de l'absence de ces conditions cadre, comme « le rythme de travail » ou « les exigences de production », caractérisant le marché du travail. La durée des stages est limitée aussi à quelques semaines. L'école professionnelle technique à plein temps zurichoise n'échappe pas non plus, par conséquent, à cette carence professionnelle qui est propre à la formation professionnelle en école à plein temps. La composante professionnelle de la qualification apparaît en quelque sorte inaboutie. L'évaluation des performances scolaires oriente également la qualification, en correspondance avec le contenu généraliste élargi du curriculum de base. Le contenu généraliste de la maturité professionnelle rentre aussi en ligne de compte, mais indirectement en quelque sorte, dans le fait notamment que la plupart des jeunes suivent ce complément de formation.

### 11.1.3 Les formations socio-sanitaires

Suite à l'analyse de trois instituts scolaires avec des formations techniques, la lecture organisationnelle se concentre sur trois autres instituts scolaires proposant des formations socio-sanitaires (assistant socio-éducatif, assistant en soins et santé communautaire). L'offre de la formation professionnelle en école à plein temps pour les formations socio-sanitaires varie profondément aussi d'une région linguistique du pays à l'autre. Tous les cantons romands et le Tessin proposent en fait des formations socio-sanitaires en école à plein temps, alors que la présence dans les cantons alémaniques est limitée à Zurich, Lucerne et Berne, mais dans ce dernier cas dans la partie francophone du canton (OFS, 2011b).

#### 11.1.3.1 Lecture organisationnelle : Lucerne

L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise formalise le compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle dans une filière de formation hybride qui combine la formation générale et la formation professionnelle. La première année est en fait la première année de l'école de culture générale cantonale. Dès la deuxième année la filière de formation s'affranchit de l'école de culture générale et devient une école professionnelle à plein temps en tous points qui amène à l'obtention en même temps du CFC et de la maturité professionnelle. Le contenu de la formation atteste l'exigence d'une articulation entre composantes académiques et professionnelles, mais qui se résout dans la prééminence relative de l'empreinte académique. L'empreinte académique de la formation s'accorde essentiellement avec la maturité professionnelle qui fait partie du curriculum de base. La composante professionnelle se concentre, par contre, dans le stage de longue durée lors de la dernière année. La régulation de la formation témoigne également du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle, en correspondance notamment avec l'organisation

composite de la filière de formation. Le compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle s'entrevoit aussi dans la finalité de la formation, qui est aussi bien la préparation pour la formation professionnelle universitaire que la préparation pour l'exercice de la profession. Le profil académique de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise se traduit cependant dans la prééminence de la fonction transitoire de la formation, même si la fonction qualifiante est toujours ouvertement revendiquée. L'exigence d'un démarquage, notamment académique, de la formation professionnelle duale se réalise cependant surtout dans la spécificité de la configuration de la formation en école à plein temps. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise s'insère en fait dans l'offre de la formation professionnelle essentiellement comme une formation alternative subsidiaire à la voie duale.

### *Une hybridation entre la formation générale et la formation professionnelle*

L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise propose une formation hybride entre la formation générale et la formation professionnelle. La première année de formation n'est en fait rien d'autre que la première année de l'école de culture générale cantonale. Dès la deuxième année la filière de formation d'une durée de trois ans amène aussi bien à un CFC qu'à la maturité professionnelle. La dernière année comporte un stage de longue durée dans une institution privée ou publique. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise apparaît en quelque sorte comme une parmi les orientations professionnelles spécifiques de l'école de culture générale, complétée notamment par la maturité spécialisée, mais dont la certification n'est pas le certificat de culture générale et la maturité spécialisée. L'hybridation de l'école de culture générale avec l'école professionnelle à plein temps rend compte, en définitive, de la volonté d'assurer tout en même temps, mais se résout dans la pratique dans une formation qui vise essentiellement la préparation pour la formation professionnelle universitaire, et ne néglige pas la préparation pour l'exercice de la profession. Cette expérimentation institutionnelle répond, fondamentalement, à l'exigence d'un démarquage académique de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise face à la formation professionnelle duale, mais avec l'atout d'une formation toujours qualifiante. L'hybridation entre l'école de culture générale et l'école professionnelle à plein temps est significative également de la marge de manœuvre qui est assurée dans la formation professionnelle en école à plein temps à chaque institut scolaire.

Le contenu de la formation exprime aussi l'exigence d'une articulation entre composantes académiques et professionnelles, mais qui se résout dans une relative prééminence de l'empreinte académique. La centralité de la maturité professionnelle guide principalement le démarquage académique de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise. La maturité

professionnelle est intégrée dans le curriculum de base et l'échec équivaut à l'exclusion de la formation. L'exigence d'obtenir la maturité professionnelle pour réussir également la formation professionnelle initiale est significative du profil académique de la formation. Le contenu généraliste de la maturité professionnelle caractérise le curriculum de base. La formation générale se concentre dans la première année, dans le cadre notamment du tronc commun de l'école de culture générale, mais fait partie aussi du curriculum de base dans la deuxième et la troisième année. Pour le responsable, ce qui différencie l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise est, par ailleurs, « qu'on offre plus de formation générale que dans la formation duale, on offre plus de langue, plus de mathématiques, plus de culture générale ». La composante professionnelle de la formation se réalise, par contre, surtout lors de la dernière année qui est proposée à l'extérieur de l'institut scolaire. La formation pratique à l'intérieur de l'institut scolaire consiste en fait essentiellement dans l'apprentissage de « connaissances professionnelles » qui sont « théoriques ». Le fait que le stage comporte l'exercice de la profession tout au long d'une année dans le cadre d'une institution privée ou publique certifie notamment l'acquisition de ce savoir-faire qui est propre à la formation professionnelle duale.

La régulation de la formation s'accorde avec l'expérimentation institutionnelle de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise. Le recrutement de l'école de culture générale définit en fait l'accès à la formation sur la base de l'évaluation des résultats scolaires de l'examen d'admission. L'empreinte professionnelle s'entrevoit dans l'exigence d'un contrat de stage certifiant la disponibilité d'une institution publique ou privée à assurer la formation de la dernière année. La qualification repose lors de la première année sur l'évaluation des performances scolaires en rapport avec les critères de sélection de l'école de culture générale. La formation dès la deuxième année comporte, par contre, aussi l'évaluation de l'adéquation professionnelle dans la perspective d'une formation amenant également à l'obtention d'un CFC. La composante professionnelle de la régulation de la formation se réalise cependant surtout lors du stage de longue durée qui évalue précisément l'acquisition d'une maîtrise professionnelle. La composante académique s'insère dans la qualification dès la deuxième année en fonction essentiellement de la maturité professionnelle.

Le public de la formation atteste aussi le profil académique de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise. Comme l'évoque le responsable, « les jeunes qui viennent dans cette école ne doivent pas être fatigués [en fait] par l'école », et si c'est le cas « c'est mieux de faire un apprentissage ». La référence à l'absence d'une fatigue scolaire s'accorde avec le contenu généraliste du curriculum de base, en correspondance notamment avec la maturité professionnelle intégrée. Cette motivation scolaire s'entrevoit également dans le fait que la formation s'adresse à « la même clientèle que le gymnase ». Le gymnasien présente en fait cette affinité scolaire qui apparaît comme une prémisse

nécessaire pour la réussite de la formation. La référence au public de la formation gymnasiale exprime aussi l'exigence d'un niveau scolaire suffisamment consolidé pour accéder à la formation, dont le recrutement est notamment en tous points celui de l'école de culture générale.

### *La subsidiarité d'une formation alternative à la formation professionnelle duale*

La finalité de la formation rend compte également de la volonté d'un équilibre entre composantes académiques et professionnelles. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise mise en fait aussi bien sur la préparation pour la formation professionnelle universitaire que sur la préparation pour l'exercice de la profession, mais se résout dans la prééminence de la fonction transitoire. La marque décisive de la filière de formation se situe précisément dans l'opportunité d'une formation également qualifiante qui favorise l'acquisition de la maturité professionnelle. Pour le responsable, « le fait de faire la formation dans une école » facilite en fait l'acquisition des connaissances scolaires à la base de la maturité professionnelle. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise se démarque cependant de la formation professionnelle duale, moins pour la prérogative transitoire de la formation que pour la spécificité de la configuration de formation. Cette filière de formation s'insère en fait dans l'offre de formation cantonale, fondamentalement, comme « une alternative à la formation duale ». La spécificité de la formation, face notamment à la conventionalité de la voie duale, apparaît en quelque sorte comme la raison d'être de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise. Le fait d'être une formation alternative se conjugue en même temps avec le fait d'être une formation subsidiaire aussi, face à la prééminence de la formation professionnelle duale. La représentation de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise n'est pas en fait d'une formation élitaine qui prépare pour la formation professionnelle universitaire, ni non plus vraiment d'une formation qualifiante, mais d'une formation essentiellement avec des traits spécifiques qui s'adresse à un public autant spécifique, en alternative à la voie duale.

La subsidiarité de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise se réalise dans la revendication de ce public qui échappe en quelque sorte à la formation professionnelle duale. Pour le responsable, la voie duale apparaît en fait comme la formation à suivre en considération de la qualité du système alternant école professionnelle et entreprise formatrice. La formation professionnelle duale représente la solution optimale surtout si « les jeunes veulent quelque chose de pratique ». La formation professionnelle en école à plein temps répond, par contre, à la demande notamment de ces jeunes « qui ont toujours du plaisir à aller à l'école » ou « qui se sentent à l'aise à l'école ». L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise s'adresse précisément à ces jeunes qui expriment une certaine affinité scolaire et dont les exigences ne sont que

partiellement satisfaites par la voie duale. L'affinité scolaire apparaît cependant dans ce cas essentiellement comme un essai de justification de l'existence de la formation face à la voie duale. Le fait qu'il y ait deux typologies de jeunes légitime précisément l'existence de deux configurations de formation qui proposent dans la pratique la même certification. La revendication d'une typologie particulière de jeunes s'insère plus généralement dans un contexte de mise en cause de la formation professionnelle en école à plein temps, en considération surtout des coûts d'une telle formation. Comme l'évoque le responsable, « la formation duale est la voie principale de la formation professionnelle ». Cette reconnaissance sociale de la formation professionnelle duale, qui est propre à la réalité lucernoise, mais en plus général de la Suisse alémanique, s'accompagne « d'une sorte de réticence envers la formation en école à plein temps », dont la conséquence est le sous-développement de l'offre des écoles professionnelles à plein temps.

#### 11.1.3.2 Lecture organisationnelle : Vaud

Le compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise se résout dans la prééminence professionnelle de la formation. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise se profile en fait comme une sorte de formation professionnelle duale en école à plein temps. L'organisation de la formation comporte notamment une alternance élargie entre la formation théorique proposée à l'intérieur de l'institut scolaire et celle pratique qui est faite intégralement dans le cadre de stages. La formation alterne précisément une période prolongée dans l'institut scolaire et une autre période dans une institution publique ou privée. La prééminence professionnelle de la formation se réalise essentiellement dans ce parallélisme avec la voie duale. L'empreinte académique s'entrevoit dans les périodes prolongées à l'intérieur de l'institut scolaire, mais aussi dans la gestion impliquée de l'institut scolaire dans les stages. La finalité de la formation confirme la prééminence de l'empreinte professionnelle dans la référence explicite notamment à la préparation pour l'exercice de la profession. La maturité professionnelle apparaît en tous points comme un complément de formation, qui n'est pas proposé, ni non plus soutenu, par l'institut scolaire. L'empreinte académique se réalise, par contre, principalement dans la régulation de la formation. Le recrutement se fait notamment par étapes et la première étape est l'évaluation des performances scolaires. La qualification, bien que comparable, au moins formellement, à celle de la formation professionnelle duale, rend compte également de la centralité de la composante académique, qui apparaît en plus général comme la référence régulatrice ultime de la formation professionnelle en école à plein temps.

### *Une formation professionnelle duale en école à plein temps*

L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise rend compte de l'exigence d'une formation alternative à la formation professionnelle duale, mais dans une autre configuration de formation. L'articulation de composantes académiques et professionnelles se résout en fait dans la prééminence de l'empreinte professionnelle. Cette prééminence professionnelle se réalise dans l'organisation de la formation, qui prévoit une alternance élargie entre la formation théorique à l'intérieur de l'institut scolaire et celle pratique dans le cadre de stages dans diverses institutions publiques ou privées. La formation pratique est proposée notamment intégralement dans des stages qui sont organisés chaque semestre. La formation alterne, en définitive, des périodes uniquement à l'intérieur de l'institut scolaire à d'autres uniquement dans une institution publique ou privée, alors que l'alternance de la voie duale est hebdomadaire. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise apparaît en quelque sorte comme une formation professionnelle duale en école à plein temps. L'organisation de la formation pratique dans le cadre de stages exprime l'exigence d'une formation aussi proche que possible de la réalité de la profession, qui favorise l'acquisition d'une maîtrise professionnelle. Le changement de l'institution publique ou privée à chaque stage rend compte aussi de la volonté d'une diversification de l'expérience professionnelle, qui représente notamment « une chance pour les jeunes qui ont une vision plus large du travail au quotidien », dont « ils peuvent profiter sur le marché du travail ».

L'empreinte académique se réalise, par contre, essentiellement dans le suivi de la formation théorique, qui prévoit une période relativement prolongée à l'intérieur de l'institut scolaire. Le contenu généraliste de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise est en fait le même que celui de la voie duale. Par ailleurs, « les cours professionnels et de culture générale pour la formation duale sont organisés dans cet établissement » et la formation théorique est proposée en partie « dans des classes avec les apprentis de l'école et ceux issus du système dual ». L'organisation de la formation théorique pour les jeunes issus de la voie duale également confirme l'exigence d'un parallélisme avec la formation professionnelle duale. La différence principale entre la formation professionnelle en école à plein temps et la voie duale, qui témoigne précisément de l'empreinte également académique de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise, se situe dans l'implication de l'institut scolaire dans la gestion des stages. Les stages consistent en fait dans « une expérience formative » et « c'est pour ça qu'il y a un maître professionnel qui est responsable de l'organisation du stage ». Le contenu du stage, ainsi que les conditions de réussite, sont notamment concordés entre l'institut scolaire et l'institution publique ou privée. L'institut scolaire revendique, et recouvre, dans ce cas, un rôle majeur dans la partie pratique de la formation, alors que dans la formation professionnelle duale celle-ci est l'apanage de l'entreprise formatrice. L'absence de l'institution scolaire dans la



voie duale n'est pas sans risque dans une optique formative. Comme l'évoque le responsable, les dynamiques à l'intérieur de l'entreprise formatrice ne permettent pas en fait souvent « une prise en charge adéquate des apprentis, qui sont laissés un peu à eux-mêmes ».

La finalité de la formation est évidemment la préparation pour l'exercice de la profession. La maturité professionnelle n'est pas proposée par l'institut scolaire, ni non plus soutenue. Comme l'évoque le responsable, « il y a [en fait] très peu de jeunes qui font la maturité professionnelle en même temps que la formation ». La maturité professionnelle apparaît dans ce cas en tous points comme un complément de formation, dans la mesure où « ceux qui se décident à faire la maturité, ils le font surtout à la fin de la formation ». L'absence d'une référence explicite à la maturité professionnelle confirme la prééminence professionnelle de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise. Le fait de ne pas proposer, ni non plus de soutenir, la maturité professionnelle rend compte de l'autonomie dans la mise en œuvre de la formation qui est accordée dans le cadre de la formation professionnelle en école à plein temps à chaque institut scolaire. Cette auto-référentialité est significative en plus général aussi de l'empreinte académique des écoles professionnelles à plein temps. Comme l'évoque le responsable, « on a décidé de nous concentrer sur la formation d'un personnel qualifié », mais « on est conscient qu'il y a d'autres écoles qui proposent aussi la maturité professionnelle ». La marge de manœuvre des écoles professionnelles à plein temps se traduit dans l'hétérogénéité marquée de l'offre de formation. L'exigence d'une formation alternative à la formation professionnelle duale s'entrevoit également dans la typologie de jeunes optant pour la formation. La formation s'adresse en fait à ces jeunes qui ne peuvent pas suivre la formation professionnelle initiale dans la voie duale. Pour le responsable, « il y a des jeunes qui ne trouvent pas de places d'apprentissage » et la formation professionnelle en école à plein temps offre dans ce cas « la possibilité malgré tout de faire la formation ». La formation concerne cependant aussi ces jeunes « qui préfèrent rester dans un contexte scolaire après l'école obligatoire ». Cette carence de places d'apprentissage caractérise, par ailleurs, « la situation des cantons romands, alors qu'en Suisse alémanique la formation duale est reconnue et il y a une large offre de places d'apprentissage ». Pour le responsable, la capillarité des écoles professionnelles à plein temps en Suisse romande résulte, conjointement, de la reconnaissance sociale de la configuration de la formation en école à plein temps et de la dépréciation de la formation professionnelle duale, dont découle précisément un marché des places d'apprentissage atrophie.

#### *La composante académique comme référence régulatrice ultime*

L'empreinte académique de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise se réalise essentiellement dans la régulation de la formation. La

composante professionnelle oriente en fait également la régulation de la formation, surtout dans le cadre de la qualification, mais cède d'une manière ou d'une autre toujours à la prééminence de la composante académique. La composante académique apparaît notamment comme la référence régulatrice décisive de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise, mais en plus général de la formation professionnelle en école à plein temps aussi. La configuration même de la formation en école à plein temps impose en quelque sorte la composante académique comme la référence régulatrice ultime. Le recrutement de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise repose précisément sur l'articulation de composantes académiques et professionnelles. Les procédures de sélection consistent dans un examen d'admission qui évalue les performances scolaires et un entretien qui apprécie l'adéquation professionnelle. L'évaluation des performances scolaires et de l'adéquation professionnelle n'est cependant pas combinée, mais se réalise par étapes. Comme l'évoque le responsable, « tout le monde peut faire l'examen et s'ils passent cet examen, on les appelle pour l'entretien ». Le fait que les procédures de sélection se réalisent par étapes, et que la première étape se concentre sur les performances scolaires, atteste la composante académique comme référence régulatrice décisive. Cette prérogative de la composante académique apparaît d'autant plus évidente au vu du traitement différencié entre les jeunes qui suivent la formation professionnelle en école à plein temps et ceux issus de la voie duale. Les uns et les autres se retrouvent en fait à l'intérieur de classes communes, mais ceux qui suivent la formation professionnelle en école à plein temps sont contraints à réussir les procédures de sélection, alors que les autres n'ont aucune condition particulière à remplir, à l'exception d'un contrat d'apprentissage. Pour le responsable, « c'est un paradoxe [en fait] qu'il y a des gens qui viennent faire la formation comme ça, alors qu'il y en a d'autres qui doivent passer par l'examen d'admission », mais « dans l'autre cas c'est l'entreprise formatrice qui fait la sélection selon ses critères, ici [dans l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise] on ne peut le faire que par un examen d'admission ». La référence à l'évaluation des performances scolaires, en correspondance avec l'examen d'admission, apparaît en quelque sorte comme la solution logique, et inévitable, dans un contexte scolaire. Le contexte scolaire présuppose en fait un recrutement standardisé qui évite l'appréciation subjective, contrairement aux entreprises formatrices dans lesquelles la sélection n'est pas règlementée.

La qualification articule aussi composantes académiques et professionnelles. La partie théorique repose précisément sur l'évaluation des performances scolaires, alors que les stages apprécient l'adéquation professionnelle. L'évaluation de l'expérience professionnelle est assurée en outre par un professionnel qualifié qui certifie notamment l'acquisition d'une maîtrise professionnelle. Si dans le recrutement l'évaluation de l'adéquation professionnelle apparaît subordonnée à l'évaluation des performances scolaires, dans la qualification ce n'est pas le cas.

La promotion annuelle de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise présuppose en fait la réussite en même temps de la partie théorique et de celle pratique de la formation. L'évaluation combinée des performances scolaires et de l'adéquation professionnelle atteste l'équivalence des composantes académiques et professionnelles. Le parallélisme avec la voie duale se réalise dans ce cas dans la forme. La formation professionnelle duale évalue en fait séparément aussi les performances scolaires dans le cadre de l'école professionnelle et l'adéquation professionnelle à l'intérieur de l'entreprise formatrice. La comparaison avec la voie duale rend compte cependant également de la prérogative académique de la régulation de la formation professionnelle en école à plein temps. La composante académique apparaît en fait dans ce cas aussi comme la référence régulatrice ultime de la formation. La promotion annuelle dans l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise dépend notamment obligatoirement de la réussite tant de la partie théorique que de celle pratique, alors que dans la formation professionnelle duale cette condition n'est pas forcément nécessaire. La promotion annuelle se conjugue en fait surtout avec la satisfaction de l'entreprise formatrice, qui confirme le contrat d'apprentissage, alors que la réussite de la partie théorique de la formation n'a qu'une valeur sélective relative, formellement, au moins jusqu'aux procédures de qualification finales.

#### 11.1.3.3 Lecture organisationnelle : Neuchâtel

Le compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise se résout dans la prééminence académique de la formation. La maturité professionnelle fait partie en fait du curriculum de base et détermine le contenu généraliste de la formation. L'organisation de la formation atteste la centralité de la maturité professionnelle. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise prévoit notamment deux curricula de base pour assurer à un public élargi la possibilité d'acquérir la maturité professionnelle. La formation pratique est proposée dans le cadre des ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire et des stages. La représentation de la formation comme d'un gymnase professionnel témoigne de la prééminence de l'empreinte académique. Le parallélisme avec le gymnase s'accorde précisément avec la fonction transitoire de la formation. La fonction qualifiante reste, par contre, toujours en arrière-plan. Le démarquage académique de la formation s'insère en plus général dans une continuité historique. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise résulte notamment de la reconversion d'une école de culture générale face à l'exigence cantonale de revalorisation de la formation professionnelle. La régulation confirme la prééminence académique de la formation. Le recrutement repose en fait sur l'évaluation combinée des performances scolaires et de la motivation, mais qui se résout dans la référence décisive aux résultats scolaires

échelonnés du secondaire I. L'évaluation des performances scolaires guide aussi la qualification, en correspondance avec la maturité professionnelle intégrée. L'évaluation de l'adéquation professionnelle se concentre, par contre, dans les ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire et les stages, dont la composante professionnelle apparaît cependant mitigée.

### *Un gymnase professionnel*

La formation de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise rend compte de la prééminence de l'empreinte académique. Le contenu généraliste caractérise en fait la formation. L'importance du contenu généraliste s'accorde précisément avec la maturité professionnelle qui est intégrée dans le curriculum de base. La centralité de ce complément de formation s'entrevoit surtout dans l'organisation de la formation. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise prévoit notamment deux curricula de base qui amènent à l'obtention en même temps du CFC et de la maturité professionnelle et comportent de trois à quatre ans de formation. Le fait que la formation repose sur deux curricula de base répond à l'exigence d'assurer à un public élargi la possibilité de suivre la formation, mais surtout d'acquérir la maturité professionnelle. Comme l'évoque le responsable, « on a décidé d'avoir deux classes pour permettre aussi à ceux qui viennent de la section moderne [le curriculum à exigences moyennes] de pouvoir faire la maturité » et « pas seulement les classes de maturité [le curriculum à exigences élargies] ». Le curriculum de base de la durée de quatre ans s'adresse surtout à ces jeunes issus du curriculum à exigences moyennes du secondaire I et comporte une première année de rattrapage, dont le contenu est uniquement généraliste. Cette année transitoire apparaît, fondamentalement, comme « une dixième année ». Le public du deuxième curriculum de base de la durée de trois ans est, par contre, celui des jeunes issus du curriculum à exigences élargies du secondaire I. La formation pratique est proposée essentiellement dans le cadre des ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire, mais des stages dans une institution publique ou privée font également partie du curriculum de base.

La centralité de la maturité professionnelle s'entrevoit également dans la représentation de la formation. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise apparaît en fait comme « un lycée [le gymnase] professionnel ». La référence à la formation gymnasiale renvoie surtout à la certification, qui assure la transition vers le tertiaire. Le contenu généraliste de la formation s'insère, par contre, indirectement, dans le fait notamment que tant la maturité professionnelle que la maturité gymnasiale proposent exclusivement de la formation générale. Comme l'évoque le responsable, « cette école offre [en fait] une maturité qui donne accès à la formation supérieure des HES », tout comme « le lycée donne une maturité qui permet d'aller à l'université ». Le caractère

professionnel de ce gymnase rend compte de l'exigence d'un démarquage académique de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise qui ne remette pas en cause la fonction qualifiante aussi de la formation. La prééminence académique de la formation s'exprime dans ce cas dans le parallélisme avec la filière de formation principale de la formation générale. La finalité de la formation rend compte aussi de la centralité de la maturité professionnelle. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise se concentre en fait explicitement sur la préparation pour la formation professionnelle universitaire. Pour le responsable, « le débouché de la formation est dans la pratique toujours, au moins neuf fois sur dix, la formation des HES ». La fonction qualifiante reste cependant toujours en arrière-plan, comme ce quelque chose en plus de la formation. La fonction transitoire s'accorde, fondamentalement, avec la configuration de la formation en école à plein temps qui se prête mieux que la formation professionnelle duale pour la préparation de la maturité professionnelle et, par conséquent, de la transition vers la formation professionnelle universitaire. Pour le responsable, « c'est très difficile de réussir la maturité dans le système dual », contrairement à la formation professionnelle en école à plein temps, dont « l'organisation en école facilite la maturité professionnelle ».

Le démarquage académique de la formation s'insère en plus général dans une continuité historique. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise naît en fait de la reconversion d'une école de culture générale cantonale. La conversion d'une filière de la formation générale, avec une orientation professionnelle spécifique, dans une école professionnelle à plein temps a été la réponse politique face au recul constant de la formation professionnelle, surtout de celle duale, conjointement avec la croissance de la formation générale, principalement du gymnase, mais aussi de l'école de culture générale. Comme le caricature le responsable, « ici [dans le canton de Neuchâtel] on est très orienté vers le lycée » et « tu n'as plus qu'à te suicider si t'as pas réussi le lycée », tandis que « l'école de culture générale apparaît un peu comme un réservoir pour ceux qui n'ont pas trouvé une autre solution ou ne réussissent pas le lycée ». La reconnaissance sociale de la formation générale se traduit, fondamentalement, d'une part dans le must de la formation gymnasiale, ou en l'occurrence de l'école de culture générale, et de l'autre dans un rejet de la formation professionnelle. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise s'est révélée ainsi comme cette solution de compromis, tout à fait logique, qui réalise la promotion de la formation professionnelle à travers notamment une filière de formation sensible à la reconnaissance sociale de la formation générale. Le contenu généraliste de la formation, en rapport avec la maturité professionnelle intégrée, qui assure la transition vers les HES, dans un contexte scolaire, reproduit en fait les coordonnées du gymnase, mais dans le cadre de la formation professionnelle. La représentation de la formation comme d'un gymnase professionnel reflète cette solution de compromis.

### *La régulation académique de la maturité professionnelle*

La régulation de la formation articule composantes académiques et professionnelles, mais se résout dans la prééminence académique de la maturité professionnelle intégrée. Le recrutement repose en fait sur l'évaluation des performances scolaires et de la motivation. Les procédures de sélection ne tiennent pas compte, par contre, de l'adéquation professionnelle. L'évaluation de la motivation estime notamment l'intérêt pour la formation, ainsi qu'en plus général pour la profession, et vérifie l'investissement en quelque sorte du jeune, mais n'en apprécie pas l'adéquation professionnelle. Les procédures de sélection consistent précisément dans l'évaluation des résultats scolaires du secondaire I, et en l'occurrence de ceux de l'examen d'admission, la participation obligatoire à des séances informatives, la rédaction d'une lettre de motivation et un entretien. L'accès à l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise dépend de l'évaluation combinée de ces composantes académiques et professionnelles. La valeur sélective varie cependant profondément d'une procédure de sélection à l'autre et se résout dans la pratique dans la référence décisive à l'évaluation des performances scolaires. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise n'est pas l'exclusive d'un curriculum seulement du secondaire I, mais concerne tous les curricula. Les résultats scolaires du secondaire I déterminent, par contre, l'accès à la formation avec des conditions d'admission différentes dans le cas des curricula à exigences élargies et moyennes, alors que pour le curriculum à exigences de base un examen d'admission est nécessaire. Ces procédures de sélection, ainsi que les conditions d'admission, reprennent tout simplement celles de la maturité professionnelle intégrée de la voie duale et confirment la centralité de ce complément de formation. La participation obligatoire à des séances informatives, la rédaction d'une lettre de motivation et l'entretien vérifient essentiellement la motivation du jeune, mais « n'ont pas vraiment une fonction sélective ». Pour le responsable, « ce qui importe sont les résultats scolaires », alors que « le reste fonctionne comme une auto-sélection », dans la mesure où « si les jeunes ne jouent pas le jeu, ils sont exclus ». L'évaluation de la motivation recouvre, en définitive, une fonction dissuasive plutôt que sélective, à l'exception évidemment du cas échéant. Ce qui importe est en quelque sorte de participer au processus de sélection pour montrer la motivation, mais la sélection se fait, en définitive, sur la base des performances scolaires en rapport avec les critères de sélection de la maturité professionnelle intégrée. La prééminence académique de la régulation de la formation s'entrevoit également dans la référence explicite au modèle de l'excellence. Comme l'évoque le responsable, « on a un *numerus clausus* et on fait donc un classement des résultats scolaires ». La référence à un classement qui repose sur les performances scolaires rend compte notamment de l'exigence de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise de sélectionner les meilleurs étudiants issus du secondaire I.

La qualification confirme la prééminence académique de la régulation de l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise. La formation pratique fait partie en fait du curriculum de base, mais celle théorique représente la partie décisive de la formation, notamment en considération de la maturité professionnelle intégrée. La qualification repose précisément surtout sur les critères de sélection de la maturité professionnelle. Le contenu généraliste de la maturité professionnelle et la théorie professionnelle pèsent dans l'économie de la promotion davantage que la partie pratique. La centralité de la maturité professionnelle dans la régulation de la formation s'entrevoit aussi dans la promotion qui n'est pas annuelle, mais semestrielle. Comme l'évoque le responsable, « on a décidé de proposer une promotion semestrielle, comme dans le cas de la maturité professionnelle », dans la mesure où « on a trouvé plus logique de reprendre l'Ordonnance sur la maturité professionnelle ». La prééminence académique de la qualification s'exprime dans ce cas dans la référence implicite à la maturité professionnelle intégrée pour la planification de la sélection. L'absence d'une référence quelconque à la certification du CFC, comme si l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise ne délivrait que la maturité professionnelle, confirme la centralité de ce complément de formation. L'évaluation de l'adéquation professionnelle se concentre, par contre, dans le cadre des ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire et des stages dans une institution publique ou privée. L'empreinte professionnelle de la qualification apparaît cependant toujours quelque peu mitigée. La formation pratique qui est proposée à l'intérieur des ateliers est en fait simulée. De même, l'exercice de la profession dans le cadre de l'expérience professionnelle dans une institution publique ou privée est limité à quelques semaines par année.

#### 11.1.4 Synthèse

Les écoles professionnelles à plein temps représentent l'alternative à la formation professionnelle duale. La formation professionnelle en école à plein temps ne propose cependant qu'une partie des 230 professions recensées. Le contenu de la formation est essentiellement le même que celui de la voie duale. Les Ordonnances sur la formation spécifique règlent en fait aussi bien la formation professionnelle duale que la formation professionnelle en école à plein temps. De même, la durée (deux, trois ou quatre ans), la certification (AFP, CFC, maturité professionnelle) et les procédures de qualification finales sont les mêmes. La différence principale réside dans l'organisation de la formation. Les écoles professionnelles à plein temps doivent en fait élaborer un curriculum de base qui intègre aussi bien la formation théorique que celle pratique dans un seul lieu de formation. La partie pratique de la formation se résume dans l'offre d'ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire et de collaborations externes, dont le stage est la forme la plus commune.

La formation professionnelle en école à plein temps s'insère toujours subsidiairement à la formation professionnelle duale, notamment dans les niches de formation qui échappent à la voie duale. Ces niches de formation s'accordent avec les finalités de la formation professionnelle en école à plein temps. Les écoles professionnelles à plein temps revendiquent deux fonctions essentielles, en plus évidemment de la fonction qualifiante. La fonction intégrative renvoie à l'opportunité de suivre une formation professionnelle initiale que les écoles professionnelles à plein temps assurent à ces jeunes ne trouvant pas de place d'apprentissage, dans le cas surtout d'un déséquilibre entre l'offre de places d'apprentissage et la demande de formation, mais aussi en réponse aux procédures discriminatrices du recrutement des entreprises formatrices. L'offre élargie de formations biennales aussi vise l'intégration professionnelle des jeunes avec des difficultés cognitives. Cette fonction intégrative exprime l'empreinte également universaliste de la formation professionnelle en école à plein temps. Les écoles professionnelles à plein temps revendiquent en même temps aussi souvent une fonction transitoire. La meilleure coordination de la formation favorise en fait la réalisation de la maturité professionnelle qui est la condition essentielle pour accéder à la formation professionnelle universitaire. La fonction transitoire rend compte précisément de ce compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle qui est à la base, de manière générale, de toute la formation. La convention de formation universaliste s'insère en fait dans l'offre de formation, mais toujours en arrière-plan, dans la revendication notamment de ces niches de formation qui échappent à la voie duale. L'articulation entre composantes académiques et professionnelles s'entrevoit déjà dans le contenu de la formation. Les écoles professionnelles à plein temps formalisent en fait la partie théorique et celle pratique de la formation sous la forme d'un curriculum de base unique dans un seul lieu de formation. La régulation de la formation aussi repose sur l'évaluation combinée des performances scolaires et de l'adéquation professionnelle. L'évaluation des performances scolaires repose précisément dans la plupart des cas sur les résultats scolaires du secondaire I, combinés avec les résultats des tests internes de l'institut scolaire, alors que l'évaluation de l'adéquation professionnelle se concentre sur les stages d'essai et les entretiens. De même, la qualification évalue aussi bien les performances scolaires, dans la formation théorique, que l'adéquation professionnelle, dans celle pratique. Enfin, la participation des acteurs du monde du travail dans la gouvernance se conjugue avec l'exclusivité de l'institut scolaire dans l'organisation de la formation.

L'hétérogénéité cantonale des écoles professionnelles à plein temps s'accorde essentiellement avec la spécificité de l'institut scolaire, qui appartient à un système éducatif cantonal. La large autonomie qui est accordée à l'institut scolaire dans l'organisation de la formation, sous la supervision des autorités cantonales, est à l'origine d'une offre de formation singularisée. L'hétérogénéité apparaît notamment comme la marque de la formation professionnelle en école à plein temps. Le contenu, l'organisation, les finalités, la régulation de la formation



varient ainsi d'un institut scolaire à l'autre. La spécificité de l'institut scolaire relève, en définitive, de l'articulation unique entre ces différentes composantes. Les écoles professionnelles techniques à plein temps tessinoise, fribourgeoise et zurichoise revendiquent toutes un profil académique. Ce profil académique rend compte de l'exigence d'un démarquage de la voie duale, qui apparaît davantage urgente dans l'offre de formation concurrentielle de la réalité cantonale zurichoise. La formation générale caractérise en fait le contenu de la formation dans les trois réalités cantonales, alors que la formation pratique s'insère en quelque sorte complémentirement dans l'offre de formation. Seule l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise revendique en même temps aussi une forte empreinte professionnelle. La revendication professionnelle de l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise puise dans l'externalisation de la formation pratique, dans le stage de longue durée surtout lors de la dernière année, alors que dans les réalités cantonales tessinoise et zurichoise la partie pratique de la formation se concentre à l'intérieur de l'institut scolaire. Le profil académique de la formation se réalise essentiellement à travers la maturité professionnelle. La maturité professionnelle fait partie du curriculum de base dans la réalité cantonale tessinoise, alors que dans les réalités cantonales fribourgeoise et zurichoise, l'offre de formation est proposée séparément, mais soutenue par l'institut scolaire. L'organisation du curriculum de base en fonction du suivi de la maturité professionnelle atteste en fait la centralité de la maturité professionnelle. Cette centralité de la maturité professionnelle s'accorde également avec la revendication dans les trois réalités cantonales de la fonction transitoire comme la finalité principale de la formation. La fonction transitoire, à travers notamment la maturité professionnelle, se traduit aussi dans une représentation élitare. Le prestige de la formation s'accorde surtout avec le débouché de la formation professionnelle universitaire, mais relève également dans la réalité cantonale tessinoise de la valorisation de la formation professionnelle en école à plein temps par rapport à la voie duale. La régulation de la formation exprime l'exigence aussi bien d'un démarquage académique que de l'adéquation à la formation professionnelle duale. Le recrutement repose en fait exclusivement sur l'évaluation des résultats scolaires du secondaire I dans l'école professionnelle technique à plein temps tessinoise, et prioritairement dans la réalité cantonale zurichoise. Dans la réalité cantonale fribourgeoise, la quête d'un équilibre entre composantes académiques et professionnelles se traduit dans une évaluation combinée des performances scolaires et de l'adéquation professionnelle. La qualification présuppose, par contre, l'évaluation tant des performances scolaires que de l'adéquation professionnelle. L'importance de l'une plutôt que de l'autre évaluation résulte du contenu de la formation. L'offre élargie de formation générale dans les écoles professionnelles techniques à plein temps tessinoise et zurichoise exprime une relative prééminence académique, tandis que l'externalisation de la formation pratique dans l'école professionnelle technique à plein temps fribourgeoise contrebalance l'empreinte académique.

La revendication d'un profil académique ne concerne qu'en partie seulement les écoles professionnelles socio-sanitaires à plein temps. L'exigence d'un démarquage de la formation professionnelle duale caractérise cependant toujours l'offre de formation dans les trois réalités cantonales. De même, le démarquage de la voie duale s'accorde toujours avec l'exigence de subsidiarité de la formation professionnelle en école à plein temps, surtout dans la réalité cantonale lucernoise face à la position de force de la formation professionnelle duale. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps lucernoise rend compte précisément d'une hybridation de la formation générale avec la formation professionnelle. La première année est en fait organisée à l'intérieur de l'école de culture générale cantonale et dès la deuxième la filière de formation devient en tous points une école professionnelle à plein temps, avec un stage de longue durée lors de la dernière année. La maturité professionnelle fait partie du curriculum de base. Le contenu de la formation exprime l'exigence d'une articulation entre composantes académiques et professionnelles. Dans la réalité cantonale neuchâteloise la revendication d'un profil académique est, par contre, nette. La formation générale caractérise en fait le contenu de la formation, alors que celle pratique se concentre dans le cadre des ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise se profile, par contre, comme une sorte de formation professionnelle duale en école à plein temps. L'organisation de la formation comporte notamment une alternance élargie entre la formation théorique à l'intérieur de l'institut scolaire et celle pratique qui est proposée intégralement dans le cadre de stages. La partie théorique de la formation est exactement la même que celle de la voie duale. De même, la maturité professionnelle n'est pas proposée, ni non plus soutenue par l'institut scolaire. L'empreinte académique ne s'entrevoit que dans les périodes prolongées à l'intérieur de l'institut scolaire et la gestion impliquée de l'institut scolaire même dans les stages. Les finalités s'accordent avec le contenu de la formation. L'exigence dans la réalité cantonale lucernoise d'une articulation entre composantes académiques et professionnelles se traduit dans la revendication explicite aussi bien de la fonction transitoire que de celle qualifiante, alors que l'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps neuchâteloise revendique la fonction transitoire comme la finalité essentielle de la formation. L'école professionnelle socio-sanitaire à plein temps vaudoise mise sur la fonction qualifiante et celle intégrative, en réponse notamment à la carence de places d'apprentissage. La régulation de la formation repose dans les trois réalités cantonales sur l'évaluation combinée des performances scolaires et de l'adéquation professionnelle. La composante académique dans le dispositif de sélection pèse cependant davantage que celle professionnelle. Le recrutement ne tient compte dans la pratique que des performances scolaires, même si dans la plupart des cas l'adéquation professionnelle est également évaluée. L'accès à la formation dans les réalités cantonales lucernoise et vaudoise dépend précisément des résultats d'un examen d'admission, alors que dans la réalité cantonale



neuchâteloise les résultats scolaires du secondaire I représente le critère de sélection. De même, la qualification évalue les performances scolaires dans la partie théorique de la formation et les compétences professionnelles dans celle pratique.

## 11.2 Ecole de commerce

L'hétérogénéité de l'offre de la formation professionnelle en école à plein temps se résout dans le monopole de la formation commerciale. L'école de commerce regroupe en fait en 2010 67,2% des jeunes qui suivent une formation professionnelle en école à plein temps (OFS, 2011a). La comparaison entre les cantons rend compte de l'importance relative de l'école de commerce dans l'offre de la formation professionnelle initiale, et confirme indirectement l'importance relative aussi de la formation professionnelle en école à plein temps, en Suisse romande et italienne (OFS, 2014).

**Tableau 9 : taux d'étudiants dans l'école de commerce (EC) par canton**

Canton	Part de EC	Canton	Part de EC
Neuchâtel	16,7%	Grisons	3,7%
Genève	14,6%	Lucerne	3,1%
Bâle-Campagne	13,4%	Argovie	2,8%
Valais	12,6%	Saint-Gall	2,8%
Jura	11,9%	Thurgovie	2,6%
Tessin	11,6%	Schwyz	2%
Vaud*	8,5%	Zurich	1%
Bâle-Ville	6%		
Appenzell Rhodes-Extérieures	6%		
Fribourg	5,3%		
Berne	4,5%		
Zoug	4,5%		
Schaffhouse	3,7%		

Légende : Suisse romande et italienne  Suisse alémanique 

\* En l'absence de l'effectif des jeunes suivant l'école de commerce (les données statistiques de l'école de commerce sont agrégées dans la donnée statistique de la formation professionnelle en école à plein temps (CFC)), la donnée statistique a été reconstruite sur la base du taux national de jeunes suivant une formation professionnelle en école à plein temps (CFC) dans le domaine commerce et administration (67,2%) et reste indicative.

Dans les cantons de Neuchâtel (16,7%), Genève (14,6%), Valais (12,6%), Jura (11,9%) et Tessin (11,6%) l'école de commerce regroupe plus de 10% des jeunes suivant une formation professionnelle initiale, alors que dans les cantons

d'Argovie (2,8%), Saint-Gall (2,8%), Thurgovie (2,6%), Schwyz (2%) et Zurich (1%) le taux d'étudiants est inférieur à 3%. Seulement Bâle-Campagne (13,4%), Bâle-Ville (6%) et Appenzell Rhodes-Extérieures (6%) s'insèrent parmi les cantons romands et le canton du Tessin. La distribution de l'offre de formation rend compte aussi de la différence entre les régions linguistiques du pays. L'école de commerce est en fait présente dans tous les cantons romands et dans le canton du Tessin, alors que la formation manque dans les cantons d'Uri, Nidwald, Obwald, Glaris, Soleure et Appenzell Rhodes-Intérieures (OFS, 2011b).

#### 11.2.1 Lecture institutionnelle : une filière de formation en transformation

L'organisation de l'école de commerce repose sur deux curricula de base. Ces curricula de base sont le « modèle i » d'une durée de trois ans qui prévoit la formation pratique essentiellement intégrée et amène à l'obtention d'un CFC et le « modèle 3+1 » qui propose la formation pratique seulement en partie intégrée, avec un stage de longue durée lors de la quatrième année à l'intérieur d'une entreprise, et débouche sur un CFC et la maturité professionnelle (OFFT, 2009b). Dans le « modèle 3+1 » le contenu généraliste de la maturité professionnelle est assuré dans le cadre des trois premières années. La quatrième année à l'intérieur d'une entreprise équilibre le manque de formation pratique des trois premières années. L'organisation de la formation est dans ce cas inversée par rapport à la maturité professionnelle post-CFC, qui prévoit pour la formation professionnelle duale une année scolaire supplémentaire avec des examens de qualification finaux, dont la finalité est notamment la compensation du manque de formation générale de la formation professionnelle initiale. La maturité professionnelle post-CFC n'est pas évidemment l'exclusivité de la voie duale, mais s'adresse en plus général aussi à ces jeunes qui suivent une formation professionnelle en école à plein temps et, par conséquent, à ceux issus du « modèle i ». Contrairement à la maturité professionnelle post-CFC pour la formation professionnelle duale, dans le cas du « modèle i » la formation s'étale cependant sur trois semestres et comporte également un stage de longue durée (Ibid. : 13).

La formation pratique complète essentiellement le contenu généraliste de l'école de commerce. La formation générale caractérise en fait « le modèle 3+1 », en correspondance surtout avec la maturité professionnelle intégrée, mais plus généralement aussi le « modèle i », tant pour la spécificité de la formation professionnelle commerciale, qui accorde une importance considérable à l'apprentissage des langues, que pour la volonté d'assurer une formation générale supplémentaire à travers des disciplines fondamentales variables d'un canton à l'autre (par exemple, les sciences humaines et les arts). La formation pratique se réalise dans le cadre de différentes solutions formatives, qui varient également d'une réalité cantonale à l'autre, ainsi que d'un institut scolaire à l'autre. Ces solutions formatives se résument cependant dans la formation pratique simulée

des ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire (entreprise junior, entreprise d'entraînement, bureaux d'apprentissage, etc.) qui reproduisent l'activité professionnelle dans un contexte scolaire, les stages dans le cadre de diverses entreprises et la réalisation à l'intérieur de l'institut scolaire de mandats externes (Wettstein et Gonon, 2009 : 187-188). L'hétérogénéité de la formation pratique de l'école de commerce résulte de l'autonomie qui est accordée à chaque institut scolaire dans la formation professionnelle en école à plein temps par rapport à la mise en œuvre de la formation, sous la supervision des autorités cantonales. La formation pratique s'étale dans le « modèle i » sur les trois ans de formation, alors que dans le « modèle 3+1 » se concentre lors de la quatrième année, en correspondance avec le stage de longue durée. L'autonomie cantonale dans la mise en œuvre de la formation se réalise aussi dans le choix de l'un plutôt que de l'autre modèle. Le « modèle 3+1 » a été adopté dans l'ensemble des cantons, alors que le « modèle i » ne se retrouve que dans les cantons de Genève, Tessin, Jura et Berne (DIP, 2009 ; DECSb, 2010 : 46-47 ; DFCS, 2010b ; EDb, 2011b). Le curriculum de base avec la maturité professionnelle intégrée s'est affirmé ainsi dans le panorama national comme la voie de référence de la nouvelle formation professionnelle commerciale en école à plein temps.

L'organisation actuelle de l'école de commerce suit la réforme datant de la deuxième moitié des années 2000 (cf. chapitre 4.1.2). La nouvelle Loi sur la formation professionnelle, entrée en vigueur en 2004, dispose du fait que la formation professionnelle initiale puisse être proposée également dans le cadre de l'école de commerce. La conséquence a été la reconnaissance de la filière de formation en tous points comme une école professionnelle à plein temps (OFFT, 2009b : 5). Ce nouveau statut a soulevé en même temps l'exigence de modifications radicales. Les nouvelles coordonnées législatives se sont traduites essentiellement d'une part dans la professionnalisation du plan de formation cadre, notamment à travers l'implémentation de la formation pratique, qui a commencé à être appliqué dans les premières années 2010, et de l'autre dans l'introduction de la certification du CFC et de la maturité professionnelle, avec comme conséquence principale la participation directe des acteurs du monde du travail dans l'élaboration du contenu de la formation (Ibid. : 7-13). L'école de commerce auparavant était, par contre, une formation cantonale (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 36). Le contenu généraliste déterminait presque intégralement la formation et la partie pratique était proposée toujours dans un contexte scolaire, au moins dans le curriculum de base avec uniquement le diplôme cantonal de commerce. La certification également cantonale était reconnue au niveau national comme équivalente à un CFC. La réforme de l'école de commerce répondait précisément à l'exigence de coordination de la formation professionnelle commerciale. Cette exigence de coordination s'insérait en plus général dans une stratégie de consolidation de la formation professionnelle initiale (Cortesi et Imdorf, 2013 : 96-99). Le nouveau plan de formation cadre a favorisé la coordination de l'hétérogénéité cantonale sur la base de lignes directrices

fédérales et dans le cadre de deux modèles relativement standardisés. L'école de commerce reposait auparavant aussi sur deux curricula de base, l'un avec le diplôme cantonal de commerce et la maturité professionnelle et l'autre avec le seul diplôme cantonal de commerce, mais dans le cadre d'une organisation très diversifiée.

### *L'exigence de professionnalisation de la formation*

La référence distincte à l'école de commerce résulte de la particularité de cette filière de formation dans l'offre de la formation professionnelle en école à plein temps, mais apparaît d'autant plus intéressante en considération de la période de transition que vit actuellement l'institution scolaire. L'analyse de la réforme récente de la formation représente notamment un passage obligé dans la reconstruction de l'école de commerce, mais aussi une opportunité heuristique. Les réformes éducatives sont en fait le point d'observation privilégié de tout processus de constitution de l'institution scolaire. Les différents réajustements témoignent précisément de l'exigence d'un nouveau compromis entre les conventions de formation, à partir des compromis qui existaient auparavant et qui ont été remis en cause. La réorganisation récente de l'école de commerce exprime principalement l'émergence de la convention de formation professionnelle. Cette transition s'est faite cependant sans rupture particulière. La professionnalisation de la formation s'insère en fait dans une filière de formation qui maintient un contenu généraliste marqué et revendique toujours un profil académique. La formation pratique intégrée, ainsi que le stage de longue durée, institutionnalisent la nouvelle empreinte professionnelle de l'école de commerce, alors que la partie pratique de la formation était auparavant plutôt formelle. L'empreinte professionnelle de la formation se réalisait en fait essentiellement dans l'accès au marché du travail, dans le cas du curriculum de base avec seulement le diplôme cantonal de commerce. Le curriculum de base avec la maturité professionnelle comportait, par contre, déjà un stage relativement long à la fin de la formation (Dubs, 1994).

L'implémentation de la formation pratique apparaît certainement comme la mesure décisive de professionnalisation de la formation. L'école de commerce assurait en fait auparavant aussi une fonction qualifiante, mais la partie pratique de la formation n'était pas standardisée (Fitzli, Pohl et Rageth, 2011 : 6). La formation pratique était en outre nettement moins importante en ce qui concerne la charge horaire et pratiquement toujours proposée dans un contexte scolaire, peu rattaché à la réalité de la pratique professionnelle. La continuité entre la formation et le travail, qui est la prérogative de la formation professionnelle, n'était, par conséquent, que partiellement garantie. L'acquisition d'un savoir-faire n'était qu'une parmi les finalités de l'école de commerce, qui misait principalement sur l'acquisition de savoirs abstraits (Zulauf et Gentinetta, 2008 : 36). La nouvelle

école de commerce vise, par contre, explicitement l'acquisition aussi d'une maîtrise professionnelle. La finalité de la formation pratique est en fait l'acquisition « de compétences professionnelles dans le domaine commercial qui combinées avec une large formation générale représentent une base importante pour l'accès à une vie active de succès » (BDa, 2011b : 4, traduit par nous). Les ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire et la reprise de mandats externes anticipent notamment la réalité professionnelle. Ces solutions formatives se déroulent tant individuellement qu'en groupe et reproduisent les conditions cadre de la pratique professionnelle (OFFT, 2009b). La formalisation des stages dans le cadre aussi bien du « modèle i » que du « modèle 3+1 » confirme cette exigence d'un raccordement entre la formation et le travail.

La professionnalisation de la formation ne coïncide pas cependant avec l'abandon du profil académique de l'école de commerce. La formation générale caractérise en fait toujours le contenu de la formation tant du « modèle 3+1 », en correspondance avec la maturité professionnelle intégrée, que du « modèle i ». La formation générale continue en quelque sorte à être à l'origine du démarquage de l'école de commerce dans l'offre de la formation professionnelle initiale. L'école de commerce mise en fait explicitement sur l'acquisition « d'une formation élargie en culture générale » (DICS, 2011a : 2). La volonté de transmettre un bagage de savoirs abstraits se conjugue avec la finalité de la formation de l'individu, qui est propre notamment à la formation académique. Le fait que le « modèle 3+1 » représente la voie de référence de la nouvelle école de commerce est emblématique de l'exigence de continuité avec l'empreinte académique précédente. Cette exigence académique se réalise précisément dans l'institutionnalisation de la maturité professionnelle, qui, formellement, n'est qu'un complément de formation. Par ailleurs, l'introduction de la maturité professionnelle dans l'offre de formation du secondaire II répondait, entre autres, à la volonté politique d'académisation de la formation professionnelle face à la croissance démesurée de la formation générale (Waardenburg, 2011).

### *Une régulation académique de plus en plus professionnelle*

La régulation de la formation est également significative de la variation du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle, qui résulte de la réorganisation de l'école de commerce. Le recrutement de l'école de commerce varie précisément d'un canton à l'autre, tant dans les procédures de sélection que dans les exigences, mais se résout toujours dans l'évaluation exclusive des performances scolaires.<sup>32</sup> Les conditions d'accès à l'école de commerce dans la plupart des cantons sont les mêmes que celles de l'école de

---

<sup>32</sup> L'hétérogénéité du recrutement de l'école de commerce s'applique également aux deux modèles. Dans le « modèle 3+1 » les conditions d'accès apparaissent en fait plus exigeantes que dans le cas du « modèle i », au vu de la maturité professionnelle intégrée.

culture générale. Le parallélisme avec l'école de culture générale témoigne du rapprochement de l'école de commerce de l'offre de la formation générale et atteste le profil toujours académique de la formation. La composante professionnelle est, par contre, absente dans l'ensemble des cantons, contrairement à la régulation dans les autres écoles professionnelles à plein temps qui apprécient presque toujours d'une manière ou d'une autre l'adéquation professionnelle. Dans les cantons de Fribourg, Tessin et Bâle-Ville seulement les procédures de sélection de l'école de commerce se démarquent de celles de l'école de culture générale. L'accès à la formation dépend en fait dans le canton de Fribourg d'un examen d'admission, alors que pour l'école de culture générale l'évaluation se concentre sur les résultats scolaires du secondaire I (DICS, 2011a : 6). Dans le canton du Tessin la différence essentielle se retrouve dans les moyennes minimales à atteindre dans les résultats scolaires du secondaire I, nettement plus élevées pour l'école de culture générale (DECSb, 2010 : 46). Bâle-Ville propose, par contre, davantage de mesures de rattrapage pour accéder à l'école de culture générale (EDa, 2010).

L'hétérogénéité cantonale du recrutement se résume dans l'évaluation différenciée des performances scolaires selon le curriculum d'origine du secondaire I. Le recrutement de l'école de commerce est ouvert à tous les curricula du secondaire I dans dix cantons (AR, FR, GE, JU, NE, SG, TG, TI, VD, VS), au curriculum à exigences élargies dans sept cantons (BE, BS, GR, LU, SH, SZ, ZG) et aux curricula à exigences élargies et à exigences moyennes dans trois autres cantons (AG, BL, ZH). Les procédures de sélection reposent sur l'évaluation des résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire et/ou de l'examen d'admission. L'accès à la formation se définit précisément sur la base soit des résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire (AG - curriculum à exigences élargies -, BL, BS, FR, GE, JU, LU, NE, TI, VD - curricula à exigences élargies et à exigences moyennes -, VS), soit des résultats de l'examen d'admission (AG - curriculum à exigences moyennes -, SG, TG, VD - curriculum à exigences de base -), soit des résultats de l'examen d'admission moyennant les résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire (AR, GR, SH, SZ, ZH). Dans certains cantons l'avis du maître responsable du secondaire I complète les procédures de sélection de façon plus ou moins décisive. L'accès à la formation dépend même intégralement de l'avis du maître responsable du secondaire I dans les cantons de Berne et Zoug (EDb, 2011b : 6 ; Kanton Zug, 2016). Cette forme d'évaluation rend compte d'une certaine empreinte professionnelle, dans l'appréciation notamment aussi bien des résultats scolaires du secondaire I que de la motivation et des attitudes qui sont nécessaires dans le cadre d'une formation avec une orientation professionnelle spécifique. Les résultats scolaires apparaissent cependant toujours comme la référence déterminante dans ce bilan personnel. Enfin, les procédures de sélection se réalisent lors de la dernière année de la formation obligatoire. Les Grisons seulement organisent deux moments de recrutement avec des procédures de



sélection différentes (8ème année et 9ème année), même si la formation débute toujours à la fin de la formation obligatoire (Kanton Graubünden, 2016).

La qualification tient compte, par contre, aussi bien de l'évaluation des performances scolaires dans la partie théorique de la formation, en rapport surtout avec la maturité professionnelle du « modèle 3+1 », mais en plus général aussi avec le « modèle i », que de l'évaluation de l'adéquation professionnelle dans la partie pratique de la formation. Les différentes solutions formatives qui sont proposées à l'intérieur de l'institut scolaire, mais surtout le stage de longue durée du « modèle 3+1 », visent en fait explicitement l'acquisition d'une maîtrise professionnelle. Les procédures de qualification finales formalisent enfin la nouvelle empreinte professionnelle de la régulation de la formation dans l'équivalence avec celles de la formation professionnelle duale. La certification du CFC prévoit notamment des procédures de qualification finales unifiées (OFFT, 2009a). L'adéquation professionnelle était certifiée aussi auparavant, mais dans le cadre de procédures de qualification finales très diversifiées. La certification cantonale était en fait reconnue comme équivalente à un CFC et à une maturité professionnelle commerciale, avec les mêmes débouchés du « modèle 3+1 » et du « modèle i », mais la composante professionnelle de la régulation de la formation variait d'un canton à l'autre. Les premiers CFC de la nouvelle école de commerce ont été délivrés au début des années 2010 parallèlement avec les derniers diplômes cantonaux de commerce.

### *L'intrusion du monde du travail dans l'autoréférentialité de la formation*

L'implémentation de la réforme a réorganisé la configuration des acteurs qui définissent la formation. La gouvernance de l'école de commerce était auparavant en fait exclusivement l'apanage de l'institution scolaire. La définition du contenu, ainsi que de l'organisation de la formation, dépendait précisément de la coordination entre les autorités cantonales chargées de la mise en œuvre de la formation et la Conférence des directrices et des directeurs d'écoles de commerce suisses qui élaborait les directives générales à suivre dans la formation professionnelle commerciale en école à plein temps (Fitzli, Pohl et Rageth, 2011 : 3). L'école de commerce assurait, en définitive, la transition vers le marché du travail, sans qu'aucun acteur du monde du travail ne participe à la définition de la formation. L'autoréférentialité de l'institution scolaire soulignait l'empreinte académique de l'école de commerce. Dans la nouvelle configuration d'acteurs engagés dans la gouvernance de la formation s'insèrent, par contre, également les Ortra (OFFT, 2009b). L'élaboration de l'Ordonnance sur la formation d'employé de commerce, ainsi que du plan de formation cadre, à partir desquels l'institut scolaire définit son propre plan de formation, avalisé par les autorités cantonales, est en fait de compétence des Ortra, sous la supervision du SEFRI. De même, les cours interentreprises, qui font partie désormais également des curricula de base

de l'école de commerce, sont organisés par les Ortra. Cette intrusion du monde du travail dans l'autoréférentialité qui caractérisait auparavant la formation rend compte de la nouvelle empreinte professionnelle de l'école de commerce. L'institution scolaire maintient cependant toujours une marge de manœuvre relativement large dans la gouvernance de la formation. La définition du contenu généraliste tant du « modèle 3+1 », en correspondance avec la maturité professionnelle intégrée, que du « modèle i » est en fait de compétence de l'institution scolaire. Le contenu de la maturité professionnelle est défini notamment sur le plan cantonal.

La réforme n'a eu, par contre, aucune influence sur l'organisation de la formation, qui reste l'apanage de l'institution scolaire. L'institut scolaire était, et continue à être, en fait l'acteur clé dans l'organisation de la formation (Dubs, 1994). Le stage de longue durée du curriculum de base amenant auparavant en même temps au diplôme cantonal de commerce et à la maturité professionnelle se déroulait en entreprise, mais sous la supervision de l'institut scolaire, qui définissait le contenu et les conditions de réussite de la formation. De la même manière, le stage de longue durée du « modèle 3+1 » dépend toujours de la gestion impliquée de l'institut scolaire. L'entreprise n'est pour l'école de commerce qu'un prestataire de service, contrairement à la formation professionnelle duale, dans laquelle l'entreprise formatrice recouvre un rôle clé tant dans le contenu concret de la formation, notamment de la partie pratique, que dans la réussite de la formation. L'institut scolaire définit également la formation pratique intégrée, qui est avalisée par les autorités cantonales. Les modalités, ainsi que le contenu de la formation pratique, s'insèrent en plus général dans le plan de formation qui est élaboré par l'institut scolaire. L'organisation de la formation atteste, par conséquent, l'empreinte également académique qui caractérise toujours l'école de commerce.

#### 11.2.2 Lecture organisationnelle : Valais

La réforme de l'école de commerce s'est traduite en plus général dans un réajustement du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle. L'exclusivité académique de l'école de commerce valaisanne a également cédé à la nouvelle empreinte professionnelle de la formation. Ce réajustement du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle s'accorde cependant avec l'exigence d'une continuité avec le passé. La professionnalisation de la formation se réalise dans une sorte d'implémentation du système dual. Cette implémentation du système dual s'entrevoit surtout dans la formalisation de la formation pratique et l'introduction de la certification du CFC. L'exigence d'une continuité avec le passé se traduit essentiellement dans le maintien du profil académique de l'école de commerce valaisanne, à travers la formalisation de la maturité professionnelle dans le cadre

du « modèle 3+1 ». Le contenu généraliste caractérise en fait toujours la formation. L'exigence d'une continuité académique s'entrevoit en même temps aussi dans la revendication de la fonction transitoire comme de la nouvelle prérogative de l'école de commerce valaisanne, au vu aussi bien de l'organisation en école à plein temps qui facilite l'acquisition de la maturité professionnelle que du contenu généraliste élargi qui favorise la réussite de la formation professionnelle universitaire. La régulation aussi rend compte de la prééminence académique de la formation. Le recrutement repose en fait sur l'évaluation exclusive des performances solaires. La qualification présuppose, par contre, l'évaluation aussi de l'adéquation professionnelle, tant dans la formation pratique que dans les procédures de qualification finales, mais la partie théorique représente toujours la partie essentielle de la formation, en correspondance avec la maturité professionnelle intégrée.

### *L'implémentation du système dual dans une formation académique*

La réorganisation de l'école de commerce valaisanne s'exprime dans la représentation d'une formation qui ressemble désormais de plus en plus à la formation professionnelle duale. Pour le responsable, la réforme visait en fait « que le système dual rentre en quelque sorte dans la formation en école à plein temps ». Ce parallélisme entre la réforme et l'implémentation de la voie duale rend compte notamment de la finalité de professionnalisation de la formation. La référence au système dual témoigne également de la distance institutionnelle de l'école de commerce de la formation professionnelle duale. Comme l'évoque le responsable, « il y a deux ans, quand on a mis en place la nouvelle école de commerce, la voie générale et la voie duale n'étaient pas deux choses qui allaient ensemble, mais deux choses l'une à côté de l'autre, et chacun faisait son petit ménage à lui ». Cette implémentation du système dual se résume essentiellement dans la formalisation de la formation pratique et l'introduction de la certification du CFC. La formation pratique, notamment à l'intérieur de l'entreprise formatrice, représente en fait la prérogative de la voie duale. La formalisation de la formation pratique répond précisément à l'inconsistance de la formation pratique de l'école de commerce. À l'exception du stage de longue durée du curriculum de base qui amenait en même temps au diplôme cantonal de commerce et à la maturité professionnelle, la partie pratique de la formation se limitait en fait « à un projet interdisciplinaire sur deux heures par semaine ». L'école de commerce valaisanne n'était, en définitive, qu'une « école à plein temps », dont la composante professionnelle se résolvait dans une formation générale avec une orientation professionnelle spécifique. De même, le CFC représente la certification de la formation professionnelle duale. L'implémentation du système dual n'est cependant pas tant l'affaire de la nouvelle certification que de la gouvernance sous-jacente à cette certification. L'introduction de la certification du CFC redéfinit en fait la constellation d'acteurs engagés dans la gouvernance de l'école

de commerce, qui est désormais contrainte à « appliquer les directives de l'OFFT sur la base des indications des Ortra ». La gouvernance de la formation témoigne précisément de l'infiltration du « monde professionnel ». Cette implémentation du système dual dans la formation est évidemment à la base de la nouvelle empreinte professionnelle de l'école de commerce valaisanne.

La professionnalisation de la formation n'a cependant pas dénaturé le profil académique de l'école de commerce valaisanne. Ce profil académique n'a été réaménagé que dans le cadre du « modèle 3+1 », à travers la formalisation de la maturité professionnelle. La formation générale, en rapport surtout avec la maturité professionnelle intégrée, caractérise en fait toujours la formation. La charge horaire de la maturité professionnelle, ainsi que de la partie théorique de la formation, lors des trois premières années est notamment davantage marquée que dans le cas de la formation pratique. Le stage de longue durée de la dernière année compense quelque peu l'absence initiale de la formation pratique, mais qui reste toujours déficitaire par rapport à la situation de la formation professionnelle duale. Le fait d'avoir réduit l'offre de formation au « modèle 3+1 » confirme le démarquage académique de la formation. Comme l'évoque le responsable, « avant il y avait aussi la possibilité de faire le diplôme de commerce, mais avec la réforme on a décidé de proposer une seule formation ». Cette réduction de l'offre de formation est significative notamment de la volonté de miser sur une solution formative, dont la prérogative est précisément le contenu généraliste de la maturité professionnelle intégrée. Pour le responsable, l'école de commerce valaisanne ne se limite pas, par ailleurs, « à donner une formation commerciale, mais à ouvrir les jeunes aussi sur plein d'autres choses, qui ne sont pas possibles dans le dual, comme sur les arts, la littérature, l'histoire et la géographie ». Cette finalité de la formation de l'individu aussi, qui est propre à la formation académique, et dont l'absence est critiquée souvent par rapport à la formation professionnelle duale, est mobilisée comme un argument qui légitime l'existence de l'école de commerce. Le contenu généraliste apparaît comme la valeur ajoutée de la formation, qui concilie notamment « la culture générale avec la pratique ».

### *La nouvelle prérogative transitoire de la formation*

L'empreinte académique de l'école de commerce valaisanne s'exprime également dans la revendication de la préparation pour la formation professionnelle universitaire comme de la nouvelle prérogative de la formation, qui la distingue notamment de la formation professionnelle duale. La fonction qualifiante apparaît, par contre, comme un acquis de la formation, en quelque sorte toujours en arrière-plan, qui se réalise essentiellement dans la certification du CFC plutôt que dans l'acquisition d'une maîtrise professionnelle. La revendication de la fonction transitoire comme de la nouvelle prérogative de la formation, en correspondance avec la maturité professionnelle intégrée, plutôt que de la formalisation de la

formation pratique, est significative de la volonté de miser toujours sur le profil académique de la formation. Ce profil académique s'accorde précisément avec l'exigence d'un démarquage de la voie duale, dont la prérogative pratique n'est pas reproductible. La maturité professionnelle intégrée devient, par conséquent, la composante essentielle de la formation. Ce complément de formation peut être acquis évidemment aussi dans le cadre de la voie duale, mais l'offre de formation intégrée de l'école de commerce apparaît davantage adéquate en ce qui concerne la préparation de la certification. Comme l'évoque le responsable, « le fait d'offrir la maturité professionnelle à l'intérieur de l'école permet [en fait] aux étudiants d'être mieux suivis », notamment en considération d'une « meilleure coordination entre la formation pratique et la formation théorique ». L'école de commerce valaisanne se profile, en définitive, comme la voie privilégiée pour ces jeunes qui visent une certification qualifiante, mais avec l'opportunité de poursuivre leurs études. La finalité de la maturité professionnelle est, par ailleurs, l'acquisition de ce bagage de formation générale minimal pour la formation professionnelle universitaire. La prérogative transitoire de l'école de commerce valaisanne s'entrevoit aussi dans les caractéristiques des jeunes qui terminent la formation, dont les connaissances et les compétences scolaires apparaissent plus solides que dans le cas de ceux qui ont obtenu la maturité professionnelle dans le cadre de la formation professionnelle duale. Pour le responsable, « un élève qui a suivi un cursus de trois ans en école de commerce, avec une année de stage, à la fin de ces trois ans, il a un bagage plus solide que celui qui a fait quatre ans dans le système dual, c'est-à-dire un CFC et puis ensuite une maturité professionnelle, [ce qui signifie] qu'on peut bien dire que c'est possible de faire un apprentissage et puis ensuite entrer dans une HES, mais ce passage ça sera plus difficile ». La formation dans l'école de commerce favorise ainsi non seulement l'acquisition de la certification nécessaire pour accéder aux HES, mais confère aussi des connaissances et compétences scolaires davantage utiles pour réussir la formation.

La légitimité de la formation dans l'offre de la formation professionnelle initiale ne se décline cependant pas que dans les avantages d'une maturité professionnelle intégrée. L'école de commerce valaisanne offre en fait également l'opportunité à toute une série de jeunes qui n'ont pas trouvé de places d'apprentissage de faire la formation, dans la mesure où « les patrons au Valais n'offrent pas assez de places d'apprentissage ». Pour le responsable, « l'absence de places d'apprentissage est [en fait] une des principales raisons de l'existence de cette voie de formation ». Cette fonction également compensatrice de l'école de commerce valaisanne relève cependant moins d'une volonté universaliste que de l'opportunisme d'une situation donnée, qui légitime précisément l'existence de la formation. Le discours sur les difficultés du tissu économique cantonal à absorber la demande de formation ne se conjugue jamais en fait avec une revendication explicite de réduction des inégalités sociales.

### *La professionnalisation inaboutie de la régulation*

La régulation de l'école de commerce valaisanne rend compte de l'empreinte toujours académique de la formation, ainsi que de l'adéquation professionnelle successive à la réforme. La professionnalisation de la formation ne se retrouve pas en fait dans le recrutement, alors que la qualification manifeste désormais de plus en plus l'empreinte professionnelle qui est propre à la nouvelle certification. Le recrutement se définit notamment toujours sur la base de l'évaluation des performances scolaires. L'accès à la formation repose précisément sur l'évaluation des résultats scolaires du secondaire I échelonnés en fonction des curricula d'origine. Les conditions d'admission calquent essentiellement celles de la maturité professionnelle intégrée de la formation professionnelle duale, mais apparaissent plus exigeantes. Cette différence de la maturité professionnelle intégrée de la voie duale confirme l'empreinte académique de la formation. L'avis du maître responsable du secondaire I rentre également en ligne de compte dans le recrutement, mais sans aucune valeur sélective pratique. Comme l'évoque le responsable, « dans cette école, sincèrement, ces préavis on ne les regarde pas, parce que de toute façon on n'a pas le droit de refuser un élève qui aurait même tous les préavis négatifs, s'il s'inscrit dans les délais et remplit les conditions des notes ». Cette évaluation tient compte aussi bien des résultats scolaires du secondaire I que de la motivation et des attitudes nécessaires pour une formation avec une orientation professionnelle spécifique. L'avis du maître responsable du secondaire I rend compte dès lors aussi d'une appréciation professionnelle, mais dont la valeur sélective inexistante atteste la prééminence de l'empreinte académique de la régulation de la formation.

L'exclusivité académique du recrutement de l'école de commerce valaisanne se répercute sur l'adéquation du public de la formation. Comme l'évoque le responsable, « il y a souvent [en fait] des étudiants qui choisissent de venir en école de commerce, pas parce qu'ils ont envie de faire du commerce, mais parce qu'ils ont les notes et ils font volontiers encore une année d'école » et « puis à la limite qu'elle s'appelle école de commerce, école de culture générale ou autre, ça leur est égal ». L'accès à la formation rend compte dès lors aussi d'un non-choix, qui réalise l'exigence d'une continuité formative avec le secondaire I, notamment dans une configuration de formation en école à plein temps. Ce non-choix s'accorde, en définitive, avec une sorte d'affinité scolaire. L'école de commerce valaisanne représente en même temps aussi pour certains jeunes un choix de repli, dans le cas précisément de « ceux qui n'ont pas pu rentrer au gymnase ou qui ont échoué lors de la première année », ou bien « qui « n'ont pas trouvé une place d'apprentissage ». Le choix de repli des jeunes en échec dans la formation gymnasiale rend compte aussi, au moins en partie, de cette exigence d'une solution formative en école à plein temps. Le taux d'échec élevé lors de la première année dépend notamment du fait « qu'il y a beaucoup de jeunes qui ne sont pas motivés pour cette formation ». Ces limites de la régulation académique

de la formation expriment l'exigence de procédures de sélection qui évaluent aussi l'adéquation professionnelle. Pour le responsable « l'idéal ça serait d'avoir les notes, puis des entretiens de motivation et d'avoir un dossier », comme dans le cas de « l'école des métiers, où ils ont un numerus clausus et ils ont un système de sélection, où ils sont presque sûr que le jeune a vraiment envie de faire la formation ». Cette distance institutionnelle des autres écoles professionnelles à plein temps atteste, en définitive, la marque académique qui distinguait, et distingue toujours, la formation dans l'offre de la formation professionnelle.

La nouvelle empreinte professionnelle de la régulation se réalise surtout dans la qualification de la formation. La formation pratique, aussi bien dans le cadre des ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire que dans le stage de longue durée, présuppose en fait l'évaluation de l'adéquation professionnelle. La partie pratique de la formation apparaît cependant moins importante, au moins pour la charge horaire, que celle théorique. Le contenu généraliste de la formation, en correspondance avec la maturité professionnelle intégrée, rentre en ligne de compte aussi dans les procédures de sélection. La nouvelle certification du CFC prévoit en outre l'implémentation de procédures de qualification finales unifiées avec la formation professionnelle duale. Cette équivalence avec la voie duale est significative de la nouvelle empreinte professionnelle de la régulation de la formation. La réorganisation de la qualification confirme cependant en même temps aussi le démarquage académique de l'école de commerce valaisanne. L'implémentation du « modèle 3+1 » s'est traduite en fait dans la reprise telle quelle des critères de sélection de la maturité professionnelle intégrée de la voie duale. L'école de commerce valaisanne repose précisément sur une organisation semestrielle, dont les conditions de promotion calquent essentiellement celles de la maturité professionnelle. L'investissement de la formation dans la maturité professionnelle s'accorde avec la volonté d'une continuité, notamment académique, avec le passé. Cet investissement dans la maturité professionnelle n'est cependant pas sans conséquences, surtout pour les jeunes qui ne satisfont pas les conditions de promotion et se retrouvent exclus de la formation. L'exclusion de la maturité professionnelle prive en fait ces jeunes de la possibilité aussi d'obtenir un CFC. L'école de commerce valaisanne offrait, par contre, auparavant deux curricula de base qui permettaient une réorientation des jeunes dans le curriculum de base avec la maturité professionnelle vers celui avec seulement le diplôme cantonal de commerce.

### 11.2.3 Lecture organisationnelle : Tessin

L'école de commerce tessinoise exprime aussi une continuité académique avec le passé. Le réajustement du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle, suivant la réforme, atteste en fait le profil toujours académique de la formation. L'école de commerce tessinoise propose aussi bien le

« modèle 3+1 » que le « modèle i ». La continuité académique de la formation s'exprime essentiellement dans l'offre élargie de formation générale, tant dans le « modèle 3+1 » que dans le « modèle i ». La professionnalisation de la formation apparaît également mitigée par les limites d'une formation pratique simulée. La simulation de la partie pratique de la formation ne permet pas en fait la transmission de ces connaissances et compétences professionnelles qui résultent de l'exercice quotidien de la profession dans l'entreprise formatrice. Ce décalage de la formation professionnelle duale ne concerne pas le stage de longue durée du « modèle 3+1 », qui reproduit notamment les conditions cadre de la formation pratique de la voie duale. Les critiques à l'égard de l'école de commerce tessinoise, par rapport à cette incapacité qualifiante de la formation, se heurtent cependant avec la nécessité d'une telle offre de formation, qui compense l'absence de places d'apprentissage. La régulation aussi rend compte du profil académique de la formation. Le recrutement repose en fait sur l'évaluation des performances scolaires. La qualification présuppose, par contre, l'évaluation tant des performances scolaires que des compétences professionnelles. La presque équivalence des procédures de qualification finales pour la certification du CFC atteste la nouvelle empreinte professionnelle de la régulation de la formation, bien que les quelques différences de la voie duale témoignent toujours d'une résistance académique.

#### *Le contenu généraliste comme prérogative de la formation*

L'école de commerce tessinoise propose aussi bien le « modèle i » que le « modèle 3+1 ». Le maintien de deux curricula de base représente une exception dans le panorama national. La plupart des cantons ont décidé en fait d'investir uniquement sur celui qui amène en même temps à l'obtention du CFC et de la maturité professionnelle. La référence transversale au « modèle 3+1 » témoigne de l'exigence d'une réorganisation de l'école de commerce dans la continuité avec l'empreinte académique précédente, à travers notamment la formalisation de la maturité professionnelle. Pour le responsable, le choix politique de la formation avec le CFC et la maturité professionnelle intégrée, comme le modèle de référence de la nouvelle école de commerce, s'accorde en fait avec « la représentation qu'on a toujours eue de l'école de commerce comme d'une formation qui est proche du gymnase ».

La revendication académique de l'école de commerce tessinoise se réalise précisément dans l'offre élargie de formation générale. Le contenu généraliste de la formation se retrouve surtout dans la maturité professionnelle du « modèle 3+1 », mais aussi dans le « modèle i ». Le « modèle i » affiche en fait un contenu généraliste plus large que celui qui est exigé pour la certification du CFC, et qui est proposé dans la voie duale. La formation professionnelle commerciale en école à plein temps continue ainsi de se distinguer de la formation professionnelle duale



pour l'offre d'un bagage nettement plus large de culture générale. Comme l'évoque le responsable, « dans cette école on a [en fait] plus d'heures à disposition » que dans la voie duale, dans laquelle précisément « l'apprenti n'est en école que deux jours par semaine durant la première et la deuxième année et un jour par semaine durant la troisième, ce qui signifie que le nombre d'heures qui lui sont offertes est limité ». L'offre élargie de formation générale du « modèle i » résulte, en définitive, de l'organisation scolaire de l'école de commerce, qui propose aussi bien la formation pratique que celle théorique prévue pour la certification du CFC, mais dont le plan horaire permet d'intégrer un bagage de savoirs abstraits supplémentaire. La décision de l'école de commerce tessinoise a été, par conséquent, tout simplement de continuer à offrir une formation générale élargie en accord avec l'empreinte académique précédente. L'offre d'un bagage de formation générale supplémentaire, qui *stricto sensu* ne rentre pas en ligne de compte dans le cadre des procédures de qualification finales amenant à l'obtention du CFC, a été à l'origine cependant d'une impasse par rapport tant à la légitimité de telles exigences supplémentaires qu'à la reconnaissance de ce contenu généraliste. Comme l'évoque le responsable, « on s'est posé [en fait] la question de savoir comment motiver les élèves à participer activement à ces cours, comme mathématiques ou histoire, même s'ils ne sont pas nécessaires, parce qu'il y en a qui s'en fichent, étant donné qu'ils ne comptent pas pour le CFC ». La réponse a été l'implémentation d'un certificat cantonal qui légitime le contenu généraliste plus large du « modèle i » que dans la formation professionnelle duale. L'implémentation d'un certificat cantonal est significative en plus général aussi de la phase d'expérimentation de la nouvelle école de commerce, dans le cas surtout du « modèle i ».

### *Une formation pratique mi-professionnelle*

L'implémentation de la formation pratique répond à l'exigence de professionnalisation de l'école de commerce. La nouvelle empreinte professionnelle de la formation est cependant mitigée par les limites d'une formation pratique dans le cadre d'une configuration de formation en école à plein temps. Comme l'évoque le responsable, « avec la pratique on a convaincu les fonctionnaires, et le monde du travail, qu'on pouvait faire ce genre de travail qui est fait dans le système dual dans le cadre aussi de l'école de commerce, mais c'est évident qu'il y a certains aspects qu'on ne pourra jamais toucher, parce qu'à la fin il s'agit toujours de pratique virtuelle ». La professionnalisation de l'école de commerce tessinoise se heurte également avec les contraintes de la pratique simulée. Cette condition simulée de la partie pratique de la formation ne permet pas en fait la transmission de ces connaissances, et compétences, qui sont propres à l'exercice quotidien de la profession. L'organisation scolaire de la formation pratique impose en outre des relations éducatives qui limitent la transmission de ce savoir-faire du maître d'apprentissage à l'apprenti dans le cas de la formation

en entreprise, « dans la mesure où dans le système dual un apprenti travaille directement sur place et il a une, voire deux personnes, qui sont à disposition pour lui, alors que dans cette école on a deux maîtres qui se retrouvent dans les ateliers et, si tout va bien, ils ont 15-16 élèves ». La relation éducative individualisée de la voie duale n'est pas reproductible tout simplement dans le cadre de l'école de commerce, dans laquelle la formation se structure toujours sur le principe académique d'une éducation collective. Cette relation éducative collectivisée est mitigée cependant dans le cadre « des entreprises virtuelles, dans lesquelles il n'y a que 3 ou 4 élèves, ce qui nous permet de nous rapprocher de la réalité de la pratique, mais là aussi, il y a des aspects qui ne sont pas réels, comme le temps, par exemple, parce que quand le cours est terminé les gens vont à la maison et c'est tout ». Le décalage de la formation professionnelle duale s'entrevoit essentiellement dans la formation pratique qui est proposée à l'intérieur de l'institut scolaire, surtout dans le « modèle i », mais ne concerne pas le stage de longue durée du « modèle 3+1 ». Cette expérience professionnelle reproduit en fait les conditions cadre de la formation pratique de la voie duale à l'intérieur de l'entreprise formatrice et atteste la nouvelle empreinte professionnelle de l'école de commerce tessinoise.

Pour le responsable, l'école de commerce « a été toujours perçue [par ailleurs] comme un problème » dans le panorama national de la formation professionnelle initiale commerciale, « à mi-chemin entre le gymnase et l'école professionnelle ». La réforme répondait précisément aux critiques qui concernaient la capacité qualifiante de la formation. Ces critiques se sont cependant toujours heurtées avec la réalité, et « la réalité c'est que les écoles de commerce en Suisse forment des milliers d'élèves » et « dans les cantons, dans lesquels elles sont particulièrement développées, il est impossible de dire à ces jeunes, allez faire un apprentissage, parce qu'il n'y a pas suffisamment de places d'apprentissage ». La raison d'être en plus général de l'école de commerce, mais surtout de l'école de commerce tessinoise, se retrouve ainsi dans la fonction compensatrice aussi de la formation. La décision de l'école de commerce tessinoise de continuer à proposer les deux curricula de base, et non seulement le « modèle 3+1 », relève précisément de cette fonction également compensatrice de la formation. Comme l'évoque le responsable, « le nombre de jeunes en formation, au Tessin, comme à Genève, est très grand, contrairement à d'autres cantons », en considération surtout du fait que « les patrons n'offrent pas assez de places d'apprentissage ». Ces « raisons économiques » s'articulent cependant aussi avec des « raisons culturelles ». Les différentes sensibilités à l'égard du fait scolaire se traduisent en fait dans la différente affinité pour la formation professionnelle duale. Pour le responsable, « l'apprentissage au Tessin, mais en plus général en Suisse romande, est vu [notamment] comme une formation de deuxième rang, alors qu'en Suisse alémanique, il est beaucoup plus valorisé ». L'importance numérique de l'école de commerce tessinoise résulte dès lors aussi d'une sorte de désaffection à l'égard de la voie duale, respectivement d'une affinité pour la formation scolaire.

### *La régulation entre expérimentation professionnelle et résistance académique*

La régulation de l'école de commerce tessinoise rend compte aussi de l'exigence de professionnalisation de la formation, mais se résout dans la prééminence de l'empreinte académique. Le recrutement repose en fait sur la base de l'évaluation des résultats scolaires du secondaire I, échelonnés en fonction des curricula d'origine. Les conditions d'admission du « modèle 3+1 » s'avèrent plus exigeantes que dans le cas du « modèle i ». Cette différente sélectivité des deux curricula de base s'accorde notamment avec l'offre de la maturité professionnelle intégrée. La professionnalisation de l'école de commerce tessinoise s'est traduite essentiellement dans l'implémentation d'un entretien dans le cadre des procédures de sélection, dont la finalité est précisément l'évaluation de l'adéquation professionnelle. Comme l'évoque le responsable, « on fait maintenant des entretiens, parce qu'il y a tout un aspect professionnel qui est lié à la réforme, et dans le cadre de ces entretiens, on évalue les jeunes, s'ils sont motivés ou pas, et à ce moment-là, on peut les orienter vers le parcours avec la maturité professionnelle ou vers celui avec le CFC, ou bien les rendre attentifs que ce n'est pas vraiment leur formation ». La valeur sélective de ces entretiens est cependant dans la pratique nulle. Cette procédure de sélection recouvre en fait une fonction plutôt de prévention, dans la mesure où « les entretiens nous permettent de prévenir les jeunes qui ont fait un mauvais choix, puis s'ils décident quand même de faire cette formation, on ne peut rien faire, tant qu'ils ont les notes ». L'expérimentation professionnelle des entretiens témoigne, en définitive, de l'exigence de professionnalisation de la formation, mais dont la valeur sélective nulle confirme la référence toujours décisive à la régulation académique.

Si le recrutement résiste à la professionnalisation de la formation, la qualification intègre désormais aussi la composante professionnelle de la certification du CFC. Les procédures de sélection présupposent précisément l'évaluation aussi bien des performances scolaires, dans la partie théorique de la formation et en rapport avec le contenu généraliste de la maturité professionnelle intégrée, que de l'adéquation professionnelle, notamment dans la formation pratique. Les ateliers proposés à l'intérieur de l'institut scolaire, ainsi que le stage de longue durée du « modèle 3+1 », visent en fait l'acquisition de cette maîtrise professionnelle nécessaire pour accéder au marché du travail. La régulation de la partie pratique de la formation se concentre, par conséquent, sur l'évaluation des compétences professionnelles. De même, les procédures de qualification finales pour la certification du CFC attestent la nouvelle empreinte professionnelle de l'école de commerce tessinoise. Les examens finaux s'avèrent en fait grosso modo « les mêmes que ceux du système dual, il y a juste des variations dans les examens de langues, alors que les examens d'économie et société sont désormais les mêmes, tout comme l'examen d'informatique ». Les critères de sélection des disciplines linguistiques apparaissent plus exigeants, dans la mesure où « les jeunes ont eu plus d'heures et on peut leur demander quelque chose de plus ». Dans le « modèle i » les jeunes

doivent soutenir aussi des examens de mathématiques et d'histoire pour l'obtention du certificat cantonal. Les procédures de qualification finales pour la certification de la maturité professionnelle sont, par contre, exactement les mêmes dans le cadre de l'école de commerce et de la voie duale. La presque équivalence des procédures de qualification finales pour la certification du CFC est significative de l'exigence de professionnalisation de la formation, mais aussi de la phase transitoire de l'école de commerce tessinoise qui maintient toujours quelques différences de la formation professionnelle duale. Ces différences de la voie duale témoignent d'une sorte de résistance académique, dans la revendication précisément de critères de sélection plus exigeants dans les disciplines linguistiques.

#### 11.2.4 Lecture organisationnelle : Saint-Gall

L'adéquation de l'école de commerce saint-galloise à la formation professionnelle duale s'accompagne d'une revendication académique. Cette revendication académique relève de l'exigence d'un démarquage, notamment académique, de la voie duale, qui légitime l'existence de la formation dans l'offre cantonale de la formation professionnelle initiale. Le réajustement du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle se concrétise dans une filière de formation dont la prérogative est généraliste, mais qui est également qualifiante. La revendication académique de l'école de commerce saint-galloise s'accorde précisément avec l'offre d'une formation générale élargie, en rapport surtout avec la maturité professionnelle intégrée. La maturité professionnelle s'affirme notamment comme la composante essentielle de la nouvelle formation. L'offre de formation cantonale ne prévoit, par ailleurs, que le « modèle 3+1 ». L'offre d'une formation générale élargie apparaît désormais comme la raison d'être de la formation, face à la concurrence exacerbée avec la voie duale. La centralité de la maturité professionnelle s'entrevoit aussi dans la revendication de la finalité transitoire de la formation, alors que la fonction qualifiante est en arrière-plan. L'école de commerce saint-galloise revendique en même temps aussi une fonction compensatrice pour ces catégories de jeunes à risque d'exclusion dans le recrutement des entreprises formatrices. La revendication académique de la formation s'entrevoit aussi dans la représentation de la formation comme d'un gymnase pratique. De même, la régulation de la formation témoigne du profil toujours académique de la formation. Le recrutement dépend en fait de l'évaluation des performances scolaires. La qualification repose, par contre, sur l'évaluation tant des performances scolaires dans la partie théorique de la formation que de l'adéquation professionnelle dans la formation pratique.

### *Une formation en quête de légitimité*

La professionnalisation de la formation se conjugue avec le souci d'une continuité académique. L'adéquation de l'école de commerce saint-galloise à la formation professionnelle duale a été à l'origine en fait de vives critiques, par rapport notamment à la nécessité d'une telle coordination avec la voie duale. La critique majeure concerne l'harmonisation des procédures de sélection avec la maturité professionnelle intégrée de la formation professionnelle duale, voire de ce qui est « un nivellement vers le bas » des conditions d'admission de l'école de commerce. Le recrutement reposait sur une session d'examens écrits et oraux, alors que les nouvelles procédures de sélection ne prévoient désormais qu'une session d'examens écrits. Comme l'évoque le responsable, « nous avons trouvé à la limite le fait que les autorités cantonales soient venues nous dire qu'on ne pouvait plus faire ce qu'on faisait auparavant [les examens oraux] et qu'il fallait mettre en place la même procédure pour le profil M [la maturité professionnelle intégrée] du système dual et l'école de commerce ». Cette critique s'accorde essentiellement avec le souci d'une inflation du profil académique de la formation. Le maintien d'une empreinte académique marquée renvoie précisément à l'exigence de l'école de commerce saint-galloise d'un démarquage de la voie duale. Auparavant, la distinction de la formation professionnelle duale avec la maturité professionnelle intégrée, à travers notamment des procédures de sélection plus exigeantes, dont la raison d'être se situait dans l'offre d'une formation générale davantage élargie, attestait en fait le profil académique de la formation. La revendication d'une offre de formation générale élargie s'est affirmée, par conséquent, comme l'enjeu primordial de la nouvelle école de commerce saint-galloise, qui légitime l'existence même de la formation. Comme l'évoque le responsable, « l'école de commerce n'est pas seulement une école professionnelle, c'est-à-dire qu'on n'offre pas seulement des branches économiques, mais on propose aussi, entre autres, les arts, la musique et la littérature ». Cette référence à des savoirs abstraits, en plus d'un savoir technique, atteste précisément l'empreinte académique de la formation. Pour le responsable, « le fait d'offrir de la formation générale est [par ailleurs] prioritaire, dans la mesure où l'étudiant disposera aussi d'un autre type de formation ». L'école de commerce saint-galloise favorise en fait « une formation de la personne », qui va au-delà de la fonction qualifiante de la formation. La légitimité de la formation se décline, par conséquent, également dans cette visée civique du contenu généraliste, qui est le propre notamment de la formation académique.

Cette quête de légitimité de l'école de commerce saint-galloise relève essentiellement de l'enjeu du financement de la formation. L'offre de l'école de commerce dépend en fait de l'intervention étatique. Le financement public de la formation, face à l'alternative moins couteuse de la formation professionnelle duale, soulève en fait de vives critiques. Le débat politique porte précisément sur la raison d'être de deux filières de formation qui proposent la même certification

et avance l'éventualité même de supprimer l'offre de l'école de commerce. Les deux voies, duale et en école à plein temps, se retrouvent en concurrence l'une avec l'autre, d'où découle l'exigence d'un démarquage académique de l'école de commerce saint-galloise. Cette exigence d'un démarquage académique exprime la position de force de la voie duale dans l'offre de formation cantonale. L'école de commerce saint-galloise est contrainte en fait à s'insérer toujours subsidiairement à la formation professionnelle duale.

L'école de commerce saint-galloise apparaît, en définitive, comme une formation qualifiante, comparable à la formation professionnelle duale, mais qui se démarque en même temps par rapport à la voie duale, au vu de l'offre de formation générale élargie. Ce contenu généraliste résulte surtout de la maturité professionnelle intégrée. La maturité professionnelle s'avère désormais la composante essentielle de la formation. L'offre de formation saint-galloise propose, par ailleurs, uniquement le « modèle 3+1 ». La centralité de la maturité professionnelle s'entrevoit aussi dans la revendication de la finalité transitoire de la formation. La fonction qualifiante se retrouve en arrière-plan, alors que la fonction transitoire, notamment vers la formation professionnelle universitaire, apparaît comme la prérogative de la formation. Cette prérogative transitoire de la formation atteste l'empreinte académique de l'école de commerce saint-galloise. La légitimité de la formation dans l'offre de formation cantonale ne s'accorde cependant pas qu'avec la fonction transitoire qui découle de la maturité professionnelle intégrée. L'école de commerce saint-galloise revendique en fait une fonction compensatrice aussi pour ces jeunes qui n'ont pas pu rentrer dans la voie duale, et notamment pour certaines catégories particulièrement à risque d'exclusion. La fonction compensatrice de la formation qui répond à l'absence de places d'apprentissage passe dans ce cas en arrière-plan et laisse la scène au discours universaliste sur les catégories à risque de discrimination dans le cadre du recrutement des entreprises formatrices de la formation professionnelle duale. Comme l'évoque le responsable, la formation représente pour beaucoup d'étrangers une opportunité pour obtenir une qualification, « parce que si vous vous appelez Monsieur -ic, par exemple, vous risquez d'avoir des problèmes à trouver une place d'apprentissage ». L'école de commerce saint-galloise remplit aussi une fonction médiatrice dans le cadre de la recherche d'une place de stage lors de la quatrième année et favorise l'intégration des jeunes dans l'entreprise. La capacité intégrative de la formation dépend précisément de l'organisation scolaire de la formation professionnelle en école à plein temps, qui assure un traitement égalitaire lors des procédures de sélection. Cette fonction compensatrice de l'école de commerce saint-galloise relève cependant aussi de l'opportunisme d'un argument qui légitime l'existence de la formation, comme dans le cas de l'absence de places d'apprentissage, plutôt que d'une volonté réellement universaliste.

### *Un gymnase orienté vers la pratique*

La revendication académique de l'école de commerce saint-galloise s'entrevoit également dans la représentation de la formation. Pour le responsable, l'école de commerce saint-galloise apparaît en fait comme « un gymnase orienté vers la pratique ». La représentation d'un gymnase orienté vers la pratique exprime précisément l'articulation de composantes académiques et professionnelles. L'école de commerce saint-galloise se définit en fait à l'interface de la formation gymnasiale, qui est la filière de formation de référence de la formation générale, et de la formation professionnelle, dont la prérogative essentielle est la dimension pratique, et qualifiante. Cette représentation de la formation s'accorde en plus général avec les finalités du public de l'école de commerce saint-galloise, qui attestent précisément l'empreinte académique de la formation même. Comme l'évoque le responsable, « les jeunes qui viennent dans cette école se disent, je me sens à l'aise à l'école, mais après neuf ans, je veux quelque chose de plus pratique, je ne veux pas aller au gymnase, ni non plus faire un apprentissage, je veux quelque chose entre les deux ». Le public de la formation est à la quête « d'une combinaison entre la formation générale et la formation professionnelle ».

Le profil de l'étudiant type confirme la revendication académique de l'école de commerce saint-galloise. La revendication académique de la formation est explicitée précisément dans la représentation d'un étudiant qui « a toujours du goût pour l'étude » et manifeste « une attitude à penser plus prononcée [que celle des jeunes qui suivent la formation professionnelle duale] ». Ce profil de l'étudiant type légitime en plus général le démarquage de la formation de la voie duale. Pour le responsable, il y a deux clientèles différentes notamment, « une clientèle qui passe par l'apprentissage, et là il s'agit vraiment des jeunes issus de la section à exigences de base [Realschule], avec une attitude très pratique, et ceux qui viennent chez nous qui sont essentiellement des étudiants de gymnase [Kantonschüler] ». La revendication de cette typologie d'étudiants dans l'offre de la formation professionnelle commerciale s'entrevoit aussi dans la critique du responsable par rapport à la publicité mirée que les entreprises formatrices ont l'habitude de faire pour attirer les jeunes issus du curriculum à exigences élargies du secondaire I. La référence à ces jeunes issus du curriculum à exigences élargies du secondaire I, comme public de l'école de commerce saint-galloise, rend compte de la concurrence avec la voie duale et atteste l'empreinte académique de la formation.

### *La régulation entre subordination et formalisation professionnelle*

La régulation de la formation témoigne aussi du profil académique de l'école de commerce saint-galloise. Le recrutement repose en fait toujours sur la base de l'évaluation des performances scolaires. L'accès à la formation dépend

précisément des résultats scolaires obtenus lors de l'examen d'admission. L'inscription à l'examen d'admission est accompagnée également d'un avis du maître responsable du secondaire I. L'avis du maître responsable du secondaire I évalue essentiellement la situation scolaire, tout comme la motivation et les attitudes pour la formation. Cette procédure de sélection introduit, par conséquent, également une composante professionnelle, dans l'appréciation notamment de l'adéquation des jeunes à une formation avec une orientation professionnelle spécifique. L'avis du maître responsable du secondaire I ne rentre en ligne de compte cependant que dans les cas d'une légère insuffisance dans l'examen d'admission, lorsque l'accès à la formation dépend d'une décision de la commission d'examen. La subordination de l'avis du maître responsable du secondaire I à l'examen d'admission confirme ainsi la prééminence académique de la régulation de la formation. Même si la valeur sélective de cette procédure de sélection se limite à des cas particuliers, et relativement rares, les indications du maître responsable du secondaire I jouent un rôle majeur dans l'orientation des jeunes. Le maître responsable du secondaire I s'occupe en fait personnellement de l'inscription des jeunes à l'examen d'admission. Pour le responsable, « les maîtres du secondaire I jouent un rôle de dissuasion, dans la mesure où il y en a pas mal qui sont réticents l'égard de la formation en école à plein temps et orientent les élèves plutôt vers la voie duale ». Les jeunes tendent ainsi à suivre ces indications, même si l'inscription à l'examen d'admission serait en principe envisageable. Cette référence critique à l'égard du maître responsable du secondaire I est significative de la concurrence exacerbée entre l'école de commerce saint-galloise et la formation professionnelle duale, ainsi qu'indirectement du monopole aussi de la voie duale. Les maîtres responsables du secondaire I rendent compte en fait de « leur attachement à la formation duale qu'ici [dans le canton de Saint-Gall] est très forte ». Cette influence du maître responsable du secondaire I dans l'orientation des jeunes vers l'une ou l'autre filière de formation s'entrevoit également dans les différences entre la ville et la campagne, dans le fait que « les zones rurales affichent [notamment] toujours moins d'avis favorables pour le gymnase ou l'école de commerce que les villes ».

La réforme s'est traduite dans l'harmonisation du recrutement avec la maturité professionnelle intégrée de la formation professionnelle duale. L'accès à la formation dépend en fait toujours d'un examen d'admission, mais les procédures de sélection ont été simplifiées. L'examen d'admission ne prévoit désormais que des épreuves écrites, alors qu'auparavant l'école de commerce saint-galloise exigeait également des épreuves orales. Cette harmonisation de la formation avec la maturité professionnelle intégrée de la voie duale est significative de l'importance qui est désormais accordée à la maturité professionnelle dans l'école de commerce saint-galloise. La réorganisation de la qualification s'accorde précisément avec la nouvelle centralité de la maturité professionnelle. La promotion calque en fait les conditions de promotion de la maturité professionnelle intégrée de la voie duale. La référence décisive à la maturité



professionnelle dans la qualification relève essentiellement de l'exigence d'un démarquage, notamment académique, de la formation professionnelle duale initiale. La qualification rend compte cependant en même temps aussi de la nouvelle empreinte professionnelle de la régulation de la formation. La formalisation de la formation pratique dans le cadre des ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire, mais surtout du stage de longue durée lors de la dernière année, vise en fait l'acquisition de cette maîtrise professionnelle qui est nécessaire pour accéder au marché du travail et dont la certification du CFC est garante. La régulation de la formation pratique se concentre ainsi explicitement sur l'évaluation des compétences professionnelles.

#### 11.2.5 Synthèse

La situation actuelle de l'école de commerce résulte de la dernière réforme qui date de la deuxième moitié des années 2000. La réforme s'est traduite essentiellement dans la formalisation de la formation pratique et l'introduction de la certification du CFC et de la maturité professionnelle. L'école de commerce était auparavant, par contre, une formation cantonale, dont la certification également cantonale était reconnue comme équivalente à un CFC. L'élaboration du nouveau plan de formation cadre a favorisé la coordination de l'hétérogénéité cantonale, à travers la définition surtout de deux curricula de base relativement standardisés. Le « modèle i » d'une durée de trois ans propose la formation pratique à l'intérieur de l'institut scolaire et amène à l'obtention d'un CFC, alors que le « modèle 3+1 » concentre la formation pratique dans le stage de longue durée de la quatrième année en entreprise et débouche sur un CFC et la maturité professionnelle.

La réorganisation récente de l'école de commerce atteste l'émergence de la convention de formation professionnelle. L'école de commerce assurait en fait auparavant aussi une fonction qualifiante, mais dont la composante professionnelle se résolvait dans l'accès au marché du travail. La partie pratique de la formation était limitée et variait sensiblement d'un canton à l'autre. La nouvelle école de commerce vise, par contre, explicitement l'acquisition aussi d'une maîtrise professionnelle. Le réajustement du compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle s'est fait cependant dans une logique de continuité avec le passé. La professionnalisation de la formation n'a pas remis en cause le profil académique de l'école de commerce. Les écoles de commerce valaisanne, tessinoise et saint-galloise expriment notamment toutes l'exigence du maintien d'un profil académique. Le maintien du profil académique de la formation s'accorde essentiellement avec l'exigence d'un démarquage de la voie duale. Le rapprochement de l'école de commerce de la formation professionnelle duale soulève en fait l'enjeu de la légitimité de la formation. Ce profil académique dans les réalités cantonales valaisanne, tessinoise et saint-

galloise s'accorde précisément avec l'offre d'une formation générale élargie, qui est propre à la maturité professionnelle du « modèle 3+1 », mais qui caractérise en plus général aussi le « modèle i ». La maturité professionnelle apparaît notamment comme la composante essentielle de la nouvelle école de commerce. La centralité de la maturité professionnelle se réalise dans l'implémentation dans tous les cantons du « modèle 3+1 ». Le profil académique de la formation s'entrevoit aussi dans la revendication de la finalité transitoire de la formation, à travers précisément la maturité professionnelle intégrée, comme la prérogative de la nouvelle école de commerce. Les écoles de commerce valaisanne, tessinoise et saint-galloise revendiquent en fait toutes l'opportunité d'une formation en école à plein temps, dont l'organisation scolaire favorise l'acquisition de la maturité professionnelle, qui assure la transition vers la formation professionnelle universitaire, et fournit des connaissances et des compétences scolaires plus solides que dans le cas de la maturité professionnelle intégrée de la voie duale. La fonction qualifiante de la formation apparaît, par contre, toujours en arrière-plan, comme ce quelque chose en plus à la fonction transitoire. Le profil académique de l'école de commerce se réalise également dans la régulation de la formation. Le recrutement dépend en fait de l'évaluation exclusive des performances scolaires. De même, la qualification repose toujours largement sur l'évaluation des performances scolaires, au vu surtout du contenu généraliste de la formation.

La nouvelle empreinte professionnelle de la formation se conjugue avec ce qui est une implémentation de la formation professionnelle duale. Les écoles de commerce valaisanne, tessinoise et saint-galloise décrivent en fait toutes la réforme comme une intrusion de la voie duale dans la formation professionnelle en école à plein temps. La formalisation de la formation pratique, qui est notamment la prérogative de la voie duale, et la participation désormais aussi des Ortra à la définition de la formation, en accord avec la certification du CFC, qui est également l'une des marques distinctives de la formation professionnelle duale, expriment précisément la professionnalisation de la formation. La nouvelle certification comporte en fait la redéfinition des acteurs engagés aussi bien dans la gouvernance que dans l'organisation de la formation, qui étaient auparavant l'apanage exclusif de l'institution scolaire. L'institution scolaire dispose cependant toujours d'une large marge de manœuvre dans l'organisation de la formation. La régulation rend compte aussi de la nouvelle empreinte professionnelle de l'école de commerce, dans l'évaluation des compétences professionnelles dans la partie pratique de la formation, dont la finalité est précisément l'acquisition d'une maîtrise professionnelle. Enfin, l'harmonisation des procédures de qualification finales avec la voie duale formalise l'implémentation de la formation professionnelle duale.

L'hétérogénéité cantonale de l'école de commerce se concentre dans le recrutement. Le recrutement varie en fait d'un canton à l'autre tant dans les procédures que dans les critères de sélection. La formation est ouverte

précisément à tous les curricula du secondaire I dans dix cantons (AR, FR, GE, JU, NE, SG, TG, TI, VD, VS), au curriculum à exigences élargies dans sept cantons (BE, BS, GR, LU, SH, SZ, ZG) et aux curricula à exigences élargies et à exigences moyennes dans trois autres cantons (AG, BL, ZH). Le recrutement se définit sur la base soit des résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire (AG - curriculum à exigences élargies -, BL, BS, FR, GE, JU, LU, NE, TI, VD - curricula à exigences élargies et à exigences moyennes -, VS), soit des résultats de l'examen d'admission (AG - curriculum à exigences moyennes -, SG, TG, VD - curriculum à exigences de base -), soit des résultats de l'examen d'admission moyennant les résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire (AR, GR, SH, SZ, ZH). L'offre de formation varie également d'un canton à l'autre. Le choix des curricula de base est en fait l'apanage des autorités cantonales. De même, la formation pratique se réalise dans le cadre de solutions formatives très diversifiées. Le « modèle 3+1 » a été adopté notamment par tous les cantons, alors que le « modèle i » ne se retrouve que dans les cantons de Genève, Tessin, Jura et Berne.

Les écoles de commerce valaisanne, tessinoise et saint-galloise rendent compte toutes de l'exigence d'un démarquage de la voie duale, qui s'exprime cependant différemment d'une réalité cantonale à l'autre. Si dans le cas des écoles de commerce valaisanne et tessinoise le démarquage de la formation professionnelle duale apparaît comme une sorte de souci de forme, l'affaire est primordiale dans l'école de commerce saint-galloise. Cette différente urgence s'accorde essentiellement avec une différente concurrence avec la voie duale, qui est exacerbée notamment dans le cas de l'école de commerce saint-galloise, alors que dans les deux autres réalités cantonales cela ne s'entrevoit presque pas. La concurrence exacerbée de la réalité cantonale saint-galloise relève précisément de la position de force de la voie duale dans l'offre de formation cantonale, qui contraint l'école de commerce à se démarquer de celle-ci pour légitimer l'existence de la formation, sous la pression du débat politique sur le financement de la formation. La différente représentation de la fonction compensatrice de l'école de commerce confirme cette différente concurrence avec la formation professionnelle duale. Si dans les réalités cantonales valaisanne et tessinoise l'école de commerce apparaît en fait comme une solution intégrative face à l'absence de places d'apprentissage, dans la réalité cantonale saint-galloise la visée intégrative se concentre sur des catégories de jeunes discriminées dans le cadre du recrutement des entreprises formatrices. Les écoles de commerce valaisanne et tessinoise répondent, en définitive, à un marché des places d'apprentissage atrophie, alors que l'école de commerce saint-galloise assure une formation à ces jeunes exclus d'une voie duale excessivement concurrentielle. La décision de l'école de commerce tessinoise de proposer toujours les deux curricula de base relève précisément de cette fonction également compensatrice de la formation. Le taux d'étudiants élevé dans les écoles de commerce valaisanne et tessinoise par rapport à la réalité cantonale saint-galloise ne résulte cependant pas

que d'une différente offre des places d'apprentissage. Les réalités cantonales valaisanne et tessinoise témoignent en fait aussi d'une sorte de désaffection à l'égard de la formation professionnelle duale, qui est très valorisée, par contre, dans la réalité cantonale saint-galloise. La représentation de la nouvelle empreinte professionnelle varie aussi d'une réalité cantonale à l'autre. Tandis que dans les écoles de commerce valaisanne et saint-galloise la partie pratique de la formation est perçue comme équivalente à celle de la voie duale, dans la réalité cantonale tessinoise la formation pratique soulève de nombreuses réticences par rapport notamment à la capacité qualifiante d'une formation simulée. Cette critique à l'égard de la capacité qualifiante de la formation pratique apparaît aussi marquée dans l'école de commerce tessinoise, au vu de l'offre aussi du « modèle i », dont la formation pratique est surtout intégrée. Le « modèle 3+1 », dont la formation pratique se concentre dans le stage de longue durée en entreprise, suscite en fait une certaine unanimité par rapport à sa capacité qualifiante.

## 12. Analyse transversale

Le chapitre suivant propose une analyse transversale de l'offre de la formation en école à plein temps. L'analyse se concentre sur la comparaison des portraits issus de la reconstruction normative de chacune des filières de formation envisagées. La comparaison des portraits des filières de formation envisagées est à l'origine de la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps. Dans un premier moment, l'analyse porte sur la comparaison des convergences internes à chaque filière de formation. Les indications de l'analyse comparative des convergences orientent la réflexion sur la pertinence de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, à la lumière surtout des réformes récentes dans la formation post-obligatoire (cf. chapitre 13.1). Dans un deuxième moment, l'attention se concentre sur la comparaison des divergences internes à chaque filière de formation, qui reflètent les spécificités cantonales. Les indications de l'analyse comparative des divergences orientent, par contre, la réflexion sur les traditions de formation en Suisse (cf. chapitre 13.2).

### 12.1 La gradation académique de la formation en école à plein temps

La structure de la formation varie sensiblement à l'intérieur de l'offre de la formation en école à plein temps. La durée est de trois ans pour l'école de culture générale à six ans pour le gymnase long. Le gymnase court dure, par contre, quatre ans. La durée de l'école de commerce varie entre trois ans dans le « modèle i » et quatre ans dans le « modèle 3+1 ». La formation de base de trois ans de l'école de culture générale dans la plupart des cas est complétée par l'année supplémentaire de la maturité spécialisée. La durée de la formation des écoles professionnelles à plein temps s'accorde en plus général avec la certification qui est délivrée et la profession, entre notamment deux ans dans le cas d'un AFP et trois ou quatre ans pour un CFC, dans la plupart des cas avec la maturité professionnelle. L'offre de la maturité professionnelle est en fait toujours concomitante à la formation de base. Les débouchés varient également d'une filière de formation à l'autre. Si pour la formation gymnasiale et l'école de culture générale les débouchés se résument dans la poursuite de la formation dans le tertiaire, pour les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce, la possibilité de poursuivre la formation dans le tertiaire se combine avec l'accès au marché du travail. Le gymnase ouvre les portes des Hautes écoles, alors que l'école de culture générale, avec la maturité spécialisée, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce, avec la maturité professionnelle, assurent l'accès aux HES. L'organisation de la formation varie aussi d'une filière de formation à l'autre. L'articulation de disciplines fondamentales, d'options spécifiques et complémentaires dans le cas du gymnase, de disciplines fondamentales, spécifiques et de formation pratique dans celui de l'école de culture générale, de disciplines fondamentales, professionnelles et de

formation pratique dans celui des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce, se configure dans autant d'organisations de la formation. Ces différentes organisations de la formation reposent cependant sur une logique progressive dans la formation gymnasiale, l'école de culture générale et l'école de commerce. Les trois filières de formation prévoient en fait une première année qui est exclusivement généraliste suivie d'une spécialisation progressive de la formation, qui se réalise dans l'individualisation du curriculum de base de la formation gymnasiale, l'orientation professionnelle spécifique de l'école de culture générale et l'approfondissement des disciplines professionnelles de l'école de commerce. Les écoles professionnelles à plein temps reposent, par contre, dans la plupart des cas dès le début sur une formation spécialisée. Cette spécialisation progressive de la formation du gymnase et de l'école de culture générale est significative de l'appartenance à la formation générale, alors que dans le cas de l'école de commerce rend compte de l'exigence, suite à la réforme, d'une continuité avec le passé généraliste de la formation. La spécialisation de la formation des écoles professionnelles à plein temps reflète, en revanche, l'appartenance à la formation professionnelle. La structure et l'organisation de la formation rendent compte, en définitive, de la spécificité des filières de formation envisagées. Tandis que le gymnase et les écoles professionnelles à plein temps se révèlent deux réalités institutionnelles bien distinctes, l'école de culture générale et l'école de commerce apparaissent similaires. La spécialisation progressive de la formation, la durée de quatre ans et les débouchés de formation, principalement vers les HES, se combinent en fait avec une organisation qui prévoit une première partie de formation de trois ans suivie d'une deuxième d'un an consistant dans un stage de longue durée.

Le contenu de la formation varie aussi d'une filière de formation à l'autre. L'articulation d'un contenu généraliste élargi avec un contenu professionnel différemment marqué caractérise cependant l'école de culture générale, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce. Cette combinaison est significative du compromis variable entre les conventions de formation académique et professionnelle qui est à la base de la structuration de ces trois filières de formation. Le gymnase repose, par contre, sur la seule convention de formation académique. Le contenu de la formation gymnasiale est en fait exclusivement généraliste. Tant les disciplines fondamentales que les options spécifiques et complémentaires comportent des savoirs abstraits. L'école de culture générale consiste, en revanche, dans une formation générale orientée vers des branches professionnelles. Le contenu est principalement généraliste, comme dans le cas du gymnase, mais présente des marques professionnelles aussi. La partie théorique de la formation repose notamment sur des savoirs abstraits. La formation prévoit des disciplines fondamentales lors de la première année et combine les disciplines fondamentales, qui restent largement majoritaire dans le plan horaire, avec les disciplines spécifiques de l'orientation professionnelle dès la deuxième année. Ces disciplines spécifiques consistent dans des disciplines

fondamentales supplémentaires inhérentes aux différentes orientations professionnelles. L’empreinte professionnelle du contenu de la formation se concentre dans l’expérience des stages de la formation de base, mais surtout du stage de la maturité spécialisée, à l’intérieur d’une institution publique ou privée. La fréquence limitée et la durée variable mitigent néanmoins cette empreinte professionnelle. Les périodes de stage apparaissent en fait essentiellement comme une entrée en matière dans la profession. L’empreinte professionnelle du contenu de la formation dans le cas des écoles professionnelles à plein temps apparaît, par contre, nettement plus marquée que dans l’école de culture générale, mais moins que dans la formation professionnelle duale. La formation pratique des ateliers à l’intérieur de l’institut scolaire, ainsi que les stages, caractérisent notamment la formation de base. Les écoles professionnelles à plein temps assurent une fonction qualifiante, comme dans le cas de la formation professionnelle duale, mais par rapport à la voie duale manquent de cette dimension professionnelle qui est typique de l’apprentissage de la profession en entreprise et que la formation pratique simulée des ateliers à l’intérieur de l’institut scolaire, ainsi que la durée limitée des stages, ne sont pas en mesure de reproduire. Cette partie moins importante de formation pratique est compensée cependant par le contenu généraliste plus élargi de la formation de base. Dans les instituts scolaires qui proposent la maturité professionnelle intégrée le contenu généraliste de la formation est même davantage marqué. L’école de commerce s’aligne désormais avec les écoles professionnelles à plein temps. La formation pratique est formalisée en fait aussi dans le cadre d’ateliers à l’intérieur de l’institut scolaire et de stages, surtout lors du stage de longue durée du « modèle 3+1 ». L’école de commerce assurait une fonction qualifiante avant la réforme aussi, mais dont la composante professionnelle se résolvait dans la reconnaissance de la certification comme qualifiante. La formation pratique était limitée par rapport à la formation générale. La formation générale continue néanmoins à être une marque distinctive de l’école de commerce, qui a revendiqué toujours cette prérogative généraliste parallèlement à la professionnalisation de la formation.

Les finalités des filières de formation envisagées confirment l’exclusivité académique de la formation gymnasiale, ainsi que l’importance relative de l’empreinte académique dans l’école de culture générale, les écoles professionnelles à plein temps et l’école de commerce. Le gymnase vise en fait la préparation pour la formation universitaire. Les finalités de la formation de l’individu et de l’acquisition d’une formation de base élargie s’accordent toujours notamment avec la finalité de la transition vers les Hautes écoles. L’école de culture générale revendique, par contre, la préparation pour les professions inhérentes aux orientations professionnelles spécifiques. Cette revendication professionnelle se résout cependant dans la finalité de la préparation pour la formation professionnelle qualifiante du tertiaire. Comme dans le cas de la formation gymnasiale, les finalités de l’approfondissement de la formation générale, de l’acquisition de connaissances et compétences professionnelles et de

la formation de l'individu se déclinent toujours en fonction de la finalité transitoire de la formation. La finalité de la préparation pour la formation professionnelle qualifiante du tertiaire caractérise également les écoles professionnelles à plein temps. La finalité de la préparation pour l'exercice d'une profession apparaît en fait dans la plupart des cas comme un a priori, en arrière-plan en quelque sorte à la fonction transitoire. Les écoles professionnelles à plein temps revendiquent comme marque distinctive, notamment par rapport à la voie duale, la préparation pour la formation professionnelle universitaire. La formation professionnelle en école à plein temps s'insère en fait dans l'offre de la formation post-obligatoire toujours subsidiairement à la formation professionnelle duale, dans ces niches de formation qui échappent à la voie duale. La finalité transitoire de la formation s'exprime précisément dans la meilleure coordination par rapport à la formation professionnelle duale de la partie théorique et de celle pratique de la formation, qui favorise le suivi de la maturité professionnelle et la transition conséquente vers les HES. La finalité également intégrative de la formation professionnelle en école à plein temps renvoie, par contre, à l'opportunité que la formation assure à ces jeunes qui ne trouvent pas de place d'apprentissage de suivre une formation professionnelle initiale. L'école de commerce s'aligne dans ce cas aussi avec les écoles professionnelles à plein temps, dans la revendication de la préparation pour les HES comme la prérogative de la formation, en considération surtout de la maturité professionnelle intégrée du « modèle 3+1 », alors que la fonction qualifiante apparaît toujours comme ce quelque chose en plus à la fonction transitoire.

L'exclusivité académique de la formation gymnasiale, ainsi que l'importance relative de l'empreinte académique dans l'école de culture générale, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce, se repèrent aussi dans la régulation de la formation. Le recrutement et la qualification de la formation gymnasiale reposent en fait sur l'évaluation exclusive des performances scolaires. La référence unique à l'évaluation des performances scolaires guide également le recrutement et la qualification de la formation de base de l'école de culture générale. De même, le recrutement de la maturité spécialisée dépend de l'acquisition du certificat de culture générale et, en l'occurrence, des performances scolaires dans les disciplines spécifiques des curricula de base homologues. La qualification repose, par contre, sur l'évaluation de l'adéquation professionnelle, notamment en rapport avec le stage. L'empreinte professionnelle de la régulation de la formation se limite ainsi dans le cas de l'école de culture générale à la formation complémentaire de la maturité spécialisée. L'évaluation de l'adéquation professionnelle caractérise, par contre, toute la formation de base dans les écoles professionnelles à plein temps. L'évaluation des performances scolaires apparaît cependant aussi décisive. Le recrutement dépend en fait principalement de l'évaluation des performances scolaires. L'évaluation des stages d'essai et les entretiens complètent les procédures de sélection, mais dans la plupart des cas subordonné à l'évaluation des performances scolaires. La



qualification repose, en revanche, sur l'évaluation des performances scolaires dans la partie théorique de la formation et de l'adéquation professionnelle dans la formation pratique. L'importance de l'une plutôt que de l'autre évaluation résulte du contenu de la formation. L'école de commerce se distingue dans ce cas partiellement des écoles professionnelles à plein temps. Le recrutement est en fait le même que celui de l'école de culture générale. Cette coordination de l'école de commerce avec l'école de culture générale témoigne de la proximité institutionnelle précédente à la réforme. La qualification s'aligne, par contre, désormais avec celle des écoles professionnelles à plein temps. L'évaluation des performances scolaires de la partie théorique de la formation se combine en fait avec l'évaluation de l'adéquation professionnelle de la formation pratique. L'harmonisation des procédures de qualification finales avec la voie duale formalise l'adéquation de l'école de commerce à la formation professionnelle en école à plein temps.

La gouvernance et l'organisation de la formation s'alignent avec la réflexion sur le contenu, les finalités et la régulation de la formation. L'autoréférentialité de l'institution scolaire dans le cas de la formation gymnasiale atteste en fait l'exclusivité académique de la formation. La définition de la formation résulte notamment toujours d'une négociation entre des acteurs internes à l'institution scolaire. La CDIP élabore des directives générales que les autorités cantonales traduisent dans un plan de formation cadre. L'organisation de la formation est aussi de compétence exclusive de l'institut scolaire. L'institut scolaire élabore son propre plan de formation en fonction des exigences du plan de formation cadre. De même, la gouvernance de l'école de culture générale repose sur l'autoréférentialité de l'institution scolaire. La formation est définie dans le cadre des négociations à l'intérieur de la CDIP, qui émane des directives générales à l'attention des autorités cantonales. Les Ortra des branches professionnelles correspondantes aux orientations professionnelles spécifiques ne participent pas à la définition de la formation. L'autoréférentialité de l'institution scolaire se reproduit aussi dans l'organisation de la formation. L'institut scolaire est en fait l'acteur clé de la formation. Les stages, qui sont proposés dans une institution publique ou privée, rendent compte d'une ouverture vers le monde du travail, mais qui est toujours pilotée par l'institut scolaire. La convention de formation professionnelle oriente, par contre, la gouvernance des écoles professionnelles à plein temps. La définition de la formation repose en fait sur le travail en concertation entre le SEFRI et les Ortra. Les Ordonnances sur la formation spécifique règlent notamment aussi bien la formation professionnelle en école à plein temps que la voie duale. Contrairement à la formation professionnelle duale qui prévoit l'alternance entre l'école professionnelle et l'entreprise formatrice, l'organisation de la formation dans les écoles professionnelles à plein temps est intégralement de compétence de l'institut scolaire. L'institut scolaire se charge en fait aussi de l'organisation de la partie pratique de la formation, dans le cadre d'ateliers qui simulent l'exercice de la profession. Les stages sont pilotés

également par l'institut scolaire. L'école de commerce s'aligne dans ce cas aussi avec les écoles professionnelles à plein temps. L'hétéroréférentialité de la définition de la formation se combine avec l'autoréférentialité de l'organisation de la formation. L'implémentation de la nouvelle certification du CFC a été à l'origine d'un réajustement de la constellation d'acteurs engagés dans la définition de la formation, qui était auparavant l'apanage de l'institution scolaire. L'organisation de la formation est restée, par contre, de compétence exclusive de l'institut scolaire, qui comme dans les autres écoles professionnelles à plein temps assure aussi bien la partie théorique que celle pratique de la formation.

L'analyse normative du contenu, des finalités, de la régulation, de la gouvernance et de l'organisation de la formation concluent à l'exclusivité académique de la formation gymnasiale et à l'importance relative de l'empreinte académique pour ce qui est de l'école de culture générale, des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce. L'empreinte académique caractérise, en définitive, l'offre de la formation en école à plein temps. La gradation de cette empreinte académique suit la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. La formation gymnasiale incarne la convention de formation académique et la formation professionnelle duale la convention de formation professionnelle. Dans le cas de l'école de culture générale, des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce, l'importance relative de l'empreinte académique s'adapte à l'appartenance spécifique de la formation. La référence à la convention de formation académique apparaît notamment plus marquée dans le cas de l'école de culture générale que pour les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce. Dans le cas des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce, l'empreinte académique est corrigée en fait par la marque professionnelle qui est propre à une formation qualifiante, mais qui apparaît en même temps mitigée par rapport à la formation professionnelle duale.

## 12.2 L'offre de formation entre homogénéité institutionnelle et représentation différenciée

L'offre de la formation en école à plein temps rend compte d'une certaine homogénéité institutionnelle interne. Tant la structure que le contenu, les finalités, la gouvernance, l'organisation et la qualification propres à la formation gymnasiale, à l'école de culture générale, aux écoles professionnelles à plein temps et à l'école de commerce ne varient que relativement peu d'un canton à l'autre. Cette relative homogénéité interne à chaque filière de formation résulte de la référence cantonale à ces institutions de coordination nationales qui définissent les directives générales de la formation. La mise en œuvre de la formation dans les diverses réalités cantonales est conditionnée en fait par la satisfaction de ces directives générales. Seules les écoles professionnelles à plein temps font

partiellement exception à cette logique d'uniformisation interne à chaque filière de formation. La réalité institutionnelle des écoles professionnelles à plein temps diffère en fait davantage d'une réalité cantonale à l'autre, ou mieux d'un institut scolaire à l'autre, en considération de l'autonomie qui est accordée aux instituts scolaires dans le cadre de la formation professionnelle en école à plein temps. Chaque institut scolaire élabore en fait internement son propre plan de formation en accord avec les directives générales sur la formation spécifique, qui sont définies sur le plan national, que les autorités cantonales avalisent, mais pour lesquelles ne disposent que d'une marge d'appréciation limitée. La dimension cantonale de l'organisation de la formation vient en quelque sorte à manquer. En plus, les écoles professionnelles à plein temps ne sont pas présentes dans tous les cantons et le nombre est limité à un institut scolaire pour chaque réalité cantonale, dont découle l'absence dans la pratique d'une coordination interne cantonale. L'école de commerce se démarque dans ce cas des écoles professionnelles à plein temps et s'aligne avec le gymnase et l'école de culture générale. Ce parallélisme renvoie à la tradition de la formation, qui a été dès le début proche de la formation générale et dont l'organisation a toujours été cantonale, à la relative capillarité de la formation dans les divers cantons, dont découle l'exigence d'une coordination interne cantonale, et à la condition récente de la réorganisation de la formation qui reprend largement l'organisation précédente.

L'hétérogénéité institutionnelle à l'intérieur des filières de formation envisagées se concentre dans le recrutement. La perméabilité entre le secondaire I et le secondaire II varie sensiblement d'une réalité cantonale à l'autre. Le public potentiel pour chacune des filières de formation envisagées n'est pas le même en fait dans tous les cantons. La formation est ouverte soit à l'ensemble des curricula du secondaire I, soit aux curricula à exigences élargies et à exigences moyennes, soit au curriculum à exigences élargies. De même, les procédures de sélection diffèrent d'un canton à l'autre sur la base soit des résultats scolaires du secondaire I, soit des résultats de l'examen d'admission, soit des résultats de l'examen d'admission moyennant les résultats scolaires du secondaire I. Le degré de perméabilité, ou mieux la sélectivité, d'un système éducatif cantonal s'exprime dans la combinaison de l'ouverture vers un public cible plus ou moins élargi dans le cadre du secondaire I avec les procédures de sélection plus ou moins sévères, qui déterminent les possibilités concrètes de transition vers le secondaire II.

De manière générale, les cantons romands et le Tessin offrent la possibilité de suivre la formation du gymnase, de l'école de culture générale et de l'école de commerce à tous les curricula du secondaire I. Seulement dans le cas du gymnase, l'accessibilité à la formation est réduite dans certains cantons (FR, GE, NE, VD). Parmi les cantons alémaniques, Appenzell Rhodes-Extérieures, Saint-Gall et Thurgovie seulement offrent la possibilité d'accéder à la formation à tous les curricula du secondaire I. Dans les autres cantons alémaniques, l'accès à la formation gymnasiale, à l'école de culture générale et à l'école de commerce est

conditionné par le suivi du curriculum à exigences élargies, à l'exception des cantons d'Argovie, Bâle-Campagne et Zurich, dans lesquels les procédures de sélection concernent aussi les jeunes issus du curriculum à exigences moyennes.

Les procédures de sélection du gymnase, de l'école de culture générale et de l'école de commerce s'alignent de manière générale dans la même réalité cantonale, avec des conditions d'admission différentes, notamment davantage marquées pour le gymnase et similaires, voire identiques, pour l'école de culture générale et l'école de commerce. Tous les cantons romands et le Tessin organisent la transition du secondaire I vers les trois filières de formation sur la base des résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire. Dans le canton de Vaud, la transition du secondaire I vers le gymnase repose sur les résultats scolaires seulement pour les jeunes issus du curriculum à exigences élargies, tandis que pour la transition vers l'école de culture générale et l'école de commerce les résultats scolaires comptent aussi pour ceux issus du curriculum à exigences moyennes. Parmi les cantons alémaniques, Argovie, Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Lucerne, Nidwald et Obwald seulement se basent sur les seuls résultats scolaires du secondaire I. Dans le canton de Soleure, l'accès à l'école de culture générale dépend également des résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire. La plupart des cantons alémaniques organisent, en revanche, la transition vers le gymnase, l'école de culture générale et l'école de commerce sur la base soit des résultats d'un examen d'admission (AI, GR - lors de la dernière année du secondaire I -, SG, SH - dans le cas du gymnase -, SO, SZ - dans le cas du gymnase -, TG, ZH - dans le cas du gymnase -), soit des résultats de l'examen d'admission moyennant les résultats scolaires du secondaire I (AR, GL, GR - lors de l'avant-dernière année du secondaire I -, SH - dans le cas de l'école de culture générale et de l'école de commerce -, SZ - dans le cas de l'école de culture générale et de l'école de commerce -, ZH - dans le cas de l'école de culture générale et de l'école de commerce -). Dans les cantons de Berne et Zoug, la transition vers les trois filières de formation dépend de l'avis du maître responsable du secondaire I, qui évalue en même temps les résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire, la motivation et les attitudes.

Le recrutement dans les écoles professionnelles à plein temps varie aussi d'un institut scolaire à l'autre sur la base de l'articulation des résultats scolaires du secondaire I, de tests internes, de stages d'essai et d'entretiens. Contrairement à la situation du gymnase, de l'école de culture générale et de l'école de commerce, la formation est ouverte à l'ensemble des curricula du secondaire I dans tous les instituts scolaires. L'importance de ces évaluations dépend de la spécificité de l'institut scolaire. De manière générale, les écoles professionnelles à plein temps dans les cantons romands et dans le canton du Tessin se concentrent cependant sur la composante scolaire, alors que dans les cantons alémaniques misent aussi sur la composante professionnelle.

Cette différenciation du recrutement à l'intérieur des filières de formation envisagées exprime le degré de sélectivité des systèmes éducatifs cantonaux. De manière générale, les cantons romands et le Tessin présentent une perméabilité entre le secondaire I et le secondaire II plus marquée que dans les cantons alémaniques. L'ouverture vers la plupart des curricula du secondaire I et la référence aux résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire se heurtent en fait avec la presque exclusivité du curriculum à exigences élargies et la référence principale à un examen d'admission. Parmi les cantons alémaniques, Bâle-Campagne et Argovie seulement montrent une certaine ouverture vers les curricula du secondaire I combinée avec des procédures de sélection qui reposent sur l'évaluation des résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire. Les autres cantons alémaniques (AR, SG, TG) qui offrent la possibilité d'accéder à la formation à tous les curricula du secondaire I prévoient en fait soit l'évaluation ponctuelle de l'examen d'admission, soit la moyenne de l'évaluation ponctuelle de l'examen d'admission avec les résultats scolaires du secondaire I. La perméabilité des cantons romands et du canton du Tessin, contrairement à la sélectivité des cantons alémaniques, s'exprime également dans la mobilité éducative interne aux curricula du secondaire I. La transition d'un curriculum à l'autre dans le cadre du secondaire I apparaît en fait aussi davantage marquée, et exploitée, dans les cantons romands et dans le canton du Tessin que dans les cantons alémaniques.

Contrairement à la relative homogénéité institutionnelle interne aux filières de formation envisagées, tant dans la structure que dans le contenu, les finalités, la gouvernance, l'organisation et la qualification, à l'exception du recrutement, la représentation de la formation varie d'une réalité cantonale à l'autre. La représentation de la formation gymnasiale rend compte d'une distinction essentielle entre les cantons romands et le Tessin et les cantons alémaniques. Le gymnase apparaît comme une formation désormais de masse dans les cantons romands et dans le canton du Tessin, alors que dans les cantons alémaniques reste une formation élitaine. La représentation d'une formation de masse s'est affirmée dans les dernières décennies avec l'explosion du nombre des effectifs. Le taux d'échecs élevé lors de la première année alimente cette représentation de la formation, qui n'est plus précisément une formation pour une élite issue de la formation obligatoire, mais pour un public élargi. La massification de la formation s'est imposée aussi dans les cantons alémaniques, mais dans une moindre mesure que dans les cantons romands et dans le canton du Tessin, à cause entre autres de la sélectivité des systèmes éducatifs cantonaux. La perméabilité des systèmes éducatifs romands et tessinois favorise en fait l'accès à la formation gymnasiale. La transition massive des jeunes vers le gymnase résulte cependant surtout de la représentation valorisée de la formation générale, qui oriente le choix de formation des jeunes. Le gymnase dans les cantons romands et dans le canton du Tessin apparaît notamment comme un must, alors que dans les cantons alémaniques comme l'une des alternatives formatives dans l'offre de la formation

post-obligatoire. Autrement dit, la formation gymnasiale apparaît dans les parties francophone et italophone du pays comme la formation à suivre a priori, alors que dans la partie germanophone la spécificité de la formation détermine le choix du gymnase.

La représentation de l'école de culture générale s'accorde avec la représentation différenciée du gymnase, à la fois d'un must et d'une formation spécifique. L'école de culture générale apparaît en fait comme une formation de deuxième rang dans les cantons romands et dans le canton du Tessin, en comparaison notamment avec la représentation valorisée de la formation gymnasiale, alors que dans les cantons alémaniques la formation se démarque par la spécificité de son hybridité, entre la formation générale et la formation professionnelle. La représentation de l'école de culture générale comme d'une formation de deuxième rang s'accompagne en même temps aussi de la représentation comme d'un choix de repli, notamment pour ces jeunes qui ne sont pas en mesure de suivre la formation gymnasiale. Dans les cantons alémaniques, le choix de l'école de culture générale dépend, par contre, du caractère hybride de la formation, qui répond à l'exigence de ces jeunes qui ne veulent suivre ni la formation gymnasiale, ni la formation professionnelle duale. La représentation de la formation dans les parties francophone et italophone du pays repose principalement sur l'empreinte académique, en accord avec la valorisation de la formation générale, alors que dans la partie germanophone la revendication aussi bien de l'empreinte académique que de l'empreinte professionnelle caractérise la formation, dans l'exigence d'un démarquage du gymnase et de la formation professionnelle duale, grâce précisément à son hybridité.

La représentation des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce s'accorde également avec la valorisation de la formation générale dans les cantons romands et dans le canton du Tessin et l'exigence dans les cantons alémaniques d'une formation spécifique. Les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce apparaissent notamment comme des formations de prestige dans les cantons romands et dans le canton du Tessin, au vu du contenu généraliste élargi. Dans les cantons alémaniques, la représentation des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce est, par contre, d'une formation spécifique, et équivalente, dans l'offre de la formation post-obligatoire, au vu de leur hybridité. La revendication académique caractérise la représentation de la formation tant dans les parties francophone et italophone du pays, en accord avec la valorisation de la formation générale, que dans la partie germanophone, en réponse à l'exigence d'un démarquage de la formation professionnelle duale. Le contenu généraliste élargi distingue en fait la formation professionnelle en école à plein temps de la voie duale. La représentation dans l'ensemble des cantons d'une formation professionnelle en outre orientée vers les HES s'adapte à la revendication académique de la formation. L'offre dans la plupart des cas intégrée de la maturité professionnelle investit en fait la formation d'une fonction

transitoire. L'organisation coordonnée de la partie théorique et de celle pratique de la formation, conjointement avec le contenu généraliste élargi du curriculum de base, favorisent notamment le suivi de la maturité professionnelle et la transition conséquente vers les HES.

De manière générale, la représentation du gymnase, de l'école de culture générale, des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce rend compte d'une valorisation de la formation générale dans les cantons romands et dans le canton du Tessin. Les cantons alémaniques expriment, par contre, une représentation d'équivalence des filières de formation envisagées, combinée avec une exigence de spécification de la formation. Ces deux différentes représentations de l'offre de la formation en école à plein temps caractérisent plus généralement la représentation de toute l'offre de formation, obligatoire et post-obligatoire. Dans les cantons romands et dans le canton du Tessin, les filières de formation avec un contenu généraliste apparaissent notamment davantage valorisées que celles avec un contenu professionnel, alors que dans les cantons alémaniques sont perçues comme équivalentes. La représentation valorisée de la formation générale se combine avec une représentation hiérarchisée de l'offre de formation, avec la formation générale qui définit notamment cette hiérarchie. Le curriculum à exigences élargies du secondaire I, la formation gymnasiale et les Hautes écoles guident dans ce cas l'offre de formation dans les différentes phases formatives. Les autres filières de formation se positionnent en quelque sorte dans un rang inférieur en fonction du contenu généraliste de la formation. L'école de culture générale apparaît en fait comme une formation de deuxième rang par rapport à la formation gymnasiale et les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce sont perçues comme des formations prestigieuses face à la voie duale. La représentation d'équivalence se combine, en revanche, avec une représentation de l'offre de formation comme d'un réservoir d'alternatives formatives. Les filières de formation apparaissent dans ce cas comme équivalentes, pourvu que la formation soit assez démarquée pour s'insérer légitimement dans l'offre de formation.

Cette exigence de démarquage dans l'offre de formation cantonale n'est pas l'exclusivité des cantons alémaniques, mais touche, même si dans une moindre mesure, aussi aux cantons romands et au canton du Tessin. La revendication de l'empreinte académique caractérise l'offre de la formation en école à plein temps dans les cantons romands et dans le canton du Tessin, en considération de la valorisation de la formation générale, qui légitime en quelque sorte a priori la filière de formation. L'empreinte professionnelle est cependant également mobilisée, principalement dans le cas de l'école de culture générale, pour relativiser cette représentation d'une formation de deuxième rang par rapport au gymnase. La revendication de l'empreinte académique plutôt que de l'empreinte professionnelle s'adapte, par contre, davantage dans les cantons alémaniques à l'exigence de légitimation de la filière de formation dans la réalité cantonale

spécifique, pour mitiger la concurrence surtout avec la formation gymnasiale et la formation professionnelle duale. L'école de culture générale revendique notamment l'empreinte professionnelle de la formation vis-à-vis du gymnase, alors que les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce celle académique face au monopole de la voie duale. L'hybridité de l'école de culture générale, des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce représente, en définitive, une ressource de légitimation.



Partie V

Conclusions

### 13. Synthèse des résultats et implications politiques

Le chapitre suivant propose une synthèse des résultats principaux de la recherche, dans l'optique d'une réponse aux enjeux scientifiques majeurs soulevés par la systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps (cf. chapitre 4). La première partie se concentre sur la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. La reconstruction normative des filières de formation envisagées met en évidence l'ambiguïté d'une telle distinction. Les réformes récentes sont à l'origine en fait d'une hybridation de l'offre de la formation post-obligatoire. La deuxième partie se concentre, par contre, sur la différenciation cantonale de la formation et les traditions de formation en Suisse. La relative homogénéité institutionnelle interne aux filières de formation envisagées se heurte avec la différenciation de la représentation de la formation, qui varie entre la Suisse romande et italienne et la Suisse alémanique. Le recrutement, qui est la seule composante institutionnelle différant sensiblement d'un canton à l'autre, confirme ce Röstigraben éducatif. L'affinité académique des cantons romands et du canton du Tessin se traduit dans la valorisation de la formation générale, qui est à l'origine d'une représentation hiérarchisée de l'offre de formation. L'affinité professionnelle des cantons alémaniques se réalise, en revanche, dans l'exigence d'une spécification de la formation, dont découle une représentation segmentée de l'offre de formation. Les deux parties se concluent avec une réflexion qui esquisse les implications politiques des résultats de la recherche.

#### 13.1 L'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle

L'offre de la formation en école à plein temps atteste l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. Les conventions de formation académique et professionnelle structurent en fait conjointement toutes les filières de formation envisagées, à l'exception de la formation gymnasiale qui repose sur la seule convention de formation académique. L'importance de l'une ou de l'autre convention de formation dépend de l'exigence de légitimité de la filière de formation. La revendication de l'empreinte académique plutôt que de l'empreinte professionnelle s'adapte précisément à l'exigence de démarquage de la filière de formation par rapport aux autres filières de formation, surtout à l'intérieur de la formation générale et de la formation professionnelle, et en accord avec la spécificité de l'offre de formation cantonale. Les conventions de formation universaliste et marchande ne rentrent en ligne de compte, par contre, que marginalement, voire jamais, dans l'offre de la formation en école à plein temps. L'empreinte universaliste s'exprime principalement dans les procédures de sélection, tant du recrutement que de la qualification. L'exigence d'une deuxième chance en cas d'échec traverse en fait

l'ensemble des filières de formation envisagées. L'universalisme de l'institution scolaire est saisissable aussi dans les finalités de la filière de formation. L'école de culture générale, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce se profilent notamment comme des filières de formation intégratives aussi, qui répondent aux défaillances de la formation professionnelle duale, lorsque le marché des places d'apprentissage n'est pas en mesure d'absorber la demande de formation ou dans le cas de catégories de jeunes à risque de discrimination dans le cadre du recrutement des entreprises formatrices. Cette revendication universaliste apparaît cependant, au moins partiellement, fictive. La finalité intégrative de la formation s'accorde en fait avec l'exigence d'un public cible légitimant l'existence de la filière de formation face à la voie duale, plutôt qu'avec la volonté réelle d'une réduction des inégalités sociales. Le principe marchand est, en revanche, totalement absent, au moins dans l'institution scolaire publique.

*Les compromis des conventions de formation en tant qu'indice d'une (non) appartenance légitimante*

Les conventions de formation académique et professionnelle caractérisent respectivement la formation générale et la formation professionnelle. L'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle est à saisir précisément dans ces compromis variables entre les principes académique et professionnel qui définissent les filières de formation envisagées. L'existence dans les filières de formation envisagées de compromis similaires entre les principes académique et professionnel est significative en fait de la porosité entre les deux catégories de référence. C'est comme si les filières de formation envisagées appartenaient en même temps à la formation générale et à la formation professionnelle, sans appartenir vraiment ni à l'une ni à l'autre. Le compromis entre les conventions de formation académique et professionnelle caractérise surtout l'école de culture générale et l'école de commerce, mais dans une moindre mesure aussi les écoles professionnelles à plein temps. L'école de culture générale organise en fait le contenu généraliste de la formation sur la base d'orientations professionnelles spécifiques et prévoit des stages dans une institution publique ou privée. La maturité spécialisée consiste aussi dans la plupart des cas dans un stage. La régulation de la formation de base, tant dans le recrutement que dans la qualification, repose sur l'évaluation exclusive des performances scolaires. Le stage de la maturité spécialisée évalue, par contre, l'adéquation professionnelle. La finalité de la préparation pour l'exercice d'une profession se résout dans la préparation pour la formation professionnelle qualifiante du tertiaire. L'école de commerce présente, en revanche, un contenu généraliste nettement plus marqué que dans la formation professionnelle duale. La formalisation de la formation pratique à l'intérieur de l'institut scolaire, les stages de courte durée de la formation de base, mais surtout le stage de longue durée lors de la quatrième année dans le « modèle 3+1 », rendent compte de la nouvelle

empreinte professionnelle de l'école de commerce. Le recrutement repose sur la seule évaluation des performances scolaires. La qualification combine, par contre, l'évaluation des performances scolaires dans la partie théorique de la formation et de l'adéquation professionnelle dans la formation pratique. La finalité de la préparation pour les HES caractérise l'école de commerce, bien que la formation prépare aussi pour l'exercice d'une profession. L'intrusion du principe professionnel dans le cas de l'école de culture générale et du principe académique dans celui de l'école de commerce souligne la difficulté à caser univoquement les deux filières de formation dans les catégories de référence respectives. Les similitudes entre l'école de culture générale et l'école de commerce, qui appartiennent respectivement à la formation générale et à la formation professionnelle, manifestent la porosité entre les deux catégories de référence. Les écoles professionnelles à plein temps reposent amplement aussi sur le principe académique. Le contenu généraliste apparaît en fait plus marqué que dans la formation professionnelle duale. En outre, le recrutement s'appuie principalement sur l'évaluation des performances scolaires. La finalité de la préparation pour la formation professionnelle universitaire caractérise aussi la formation, en dépit de la finalité de la préparation pour l'exercice d'une profession. La formation gymnasiale présente, en revanche, une sorte de purisme académique, ce qui en fait la filière de formation de référence de la formation générale. La gradation académique, respectivement professionnelle, des filières de formation envisagées s'accorde néanmoins toujours avec la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. L'école de culture générale présente en fait une empreinte académique moins marquée que dans la formation gymnasiale, mais plus que dans l'école de commerce et les écoles professionnelles à plein temps, dont l'empreinte académique est aussi plus marquée que dans la voie duale. Cette adéquation relative de la gradation académique, respectivement professionnelle, des filières de formation envisagées confirme l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, en considération de la relativité notamment de leur appartenance à l'une plutôt qu'à l'autre catégorie de référence.

Cette ambivalence de la formation met en cause inévitablement les filières de formation envisagées, dans le fait de ne pas appartenir vraiment ni à la formation générale, ni à la formation professionnelle, mais représente en même temps, paradoxalement, une source de légitimation aussi, en ce qui concerne notamment l'opportunité d'un démarquage de la filière de formation de référence soit de la formation générale, soit de la formation professionnelle. Le démarquage de la filière de formation de référence soit de la formation générale, soit de la formation professionnelle, se conjugue en fait avec la reconnaissance d'une niche dans l'offre de formation, qui justifie l'existence des filières de formation envisagées. L'école de culture générale revendique précisément l'empreinte professionnelle comme la marque décisive de la formation pour se démarquer de la formation gymnasiale. Le contenu généraliste rentre en ligne de compte dans la

représentation de l'école de culture générale comme ce quelque chose en plus de la composante professionnelle. De même, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce, face à la concurrence de la voie duale, mettent en avant l'empreinte académique de la formation. La composante professionnelle de la formation apparaît dans ce cas, par contre, comme ce quelque chose en plus du contenu généraliste. Cette quête des filières de formation envisagées d'un profil antagoniste à la filière de formation de référence soit de la formation générale, soit de la formation professionnelle, interroge directement la pertinence de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle.

*L'hybridation de l'offre de la formation post-obligatoire à travers les dernières réformes éducatives*

L'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle résulte des tendances réformistes des dernières décennies, qui misent sur l'hybridation de l'offre de la formation post-obligatoire. La réforme principale dans le cadre de la formation professionnelle du secondaire II a été l'introduction de la maturité professionnelle, conjointement avec la création des HES en tant que nouveaux débouchés de formation dans le tertiaire. La maturité professionnelle représente l'alternative professionnelle de la maturité gymnasiale, préparant pour les HES, qui sont l'alternative professionnelle des Hautes écoles. La finalité réformiste de l'académisation de la formation professionnelle, à travers notamment la maturité professionnelle et les HES, s'est réalisée surtout au sein des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce, qui montrent et revendiquent désormais une claire empreinte académique, plutôt que dans la formation professionnelle duale, qui reste centrée sur la formation professionnelle initiale. La formation professionnelle en école à plein temps s'est toujours démarquée notamment de la voie duale pour le contenu élargi de la formation générale. La maturité professionnelle est devenue, par conséquent, presque naturellement la prérogative de la formation professionnelle en école à plein temps. Les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce revendiquent à l'heure actuelle explicitement la maturité professionnelle comme la marque décisive de la formation. L'organisation de la partie théorique de la formation et de la formation pratique dans un milieu scolaire favorise en outre le suivi de ce complément de formation. Les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce se profilent désormais comme la voie privilégiée vers la HES. Cette empreinte académique de la formation professionnelle en école à plein temps, qui se réalise à travers l'institutionnalisation de la maturité professionnelle, s'exprime surtout dans la revendication d'une formation élitaine. La revendication de la formation professionnelle en école à plein temps comme d'une formation élitaine rend compte en fait de l'importance qui est accordée au modèle de l'excellence. Parallèlement à l'académisation de la formation professionnelle, les dernières

réformes visent aussi la consolidation de la formation professionnelle initiale. La nouvelle Loi sur la formation professionnelle surtout a favorisé l'intégration de toute une série de formations cantonales (surtout celle commerciale et celles socio-sanitaires) qui auparavant n'étaient que reconnues comme équivalentes à une formation professionnelle initiale. Tandis que pour les écoles professionnelles à plein temps la nouvelle législation s'est limitée à attester la formation professionnelle en école à plein temps comme l'alternative à la formation professionnelle duale, dans le cas de l'école de commerce les transformations ont été radicales. L'école de commerce, reconnue désormais en tous points comme une école professionnelle à plein temps, a dû formaliser la partie pratique de la formation, à travers notamment l'implémentation d'ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire, mais surtout du stage de longue durée du « modèle 3+1 ». Le rapprochement de l'école de commerce des autres écoles professionnelles à plein temps s'est traduit, en définitive, dans la professionnalisation d'une formation, dont le profil auparavant était académique. La transition vers la nouvelle école de commerce s'est faite néanmoins dans une continuité avec ce passé académique. L'école de commerce continue en fait à revendiquer une forte empreinte académique, en considération tant du contenu généraliste de la formation que de la finalité principale de la préparation pour la formation professionnelle universitaire.

Les réformes récentes de la formation générale se concentrent, par contre, sur la différenciation de la formation gymnasiale et la professionnalisation de l'école de degré diplôme à travers la création de la nouvelle école de culture générale. L'exigence de différenciation de la formation gymnasiale répond à une sorte de crise d'identité de la formation. Cette crise d'identité relève surtout de la perte progressive de la spécificité élitaine de la formation. La différenciation de la formation gymnasiale s'est traduite cependant dans la pratique dans la diversification des curricula de base plutôt que dans une différenciation effective de la formation. La nouvelle structure de la formation qui articule disciplines fondamentales, options spécifiques et options complémentaires est à l'origine en fait d'un curriculum individualisé, dont le contenu est toujours exclusivement généraliste. Cette individualisation de la formation n'a affecté en rien, en définitive, le profil traditionnel de la formation gymnasiale. Le gymnase manifeste toujours une sorte de purisme académique. L'absence d'une différenciation effective de la formation résulte, paradoxalement, de l'inopportunité d'un démarquage de ce purisme académique. La légitimité de la formation gymnasiale repose précisément sur l'exclusivité académique de la formation. La crise d'identité de la formation se révèle ainsi dans la pratique plutôt stérile. Le purisme académique de la formation légitime en quelque sorte a priori l'existence du gymnase dans l'offre de la formation post-obligatoire, comme c'est le cas pour le purisme professionnel de la voie duale. L'hybridation de la formation générale s'est réalisée, en revanche, dans la professionnalisation de l'école de degré diplôme à travers la reconversion de la formation dans la nouvelle école de culture

générale. La reconversion de l'école de degré diplôme dans l'école de culture générale s'est traduite en fait dans la formalisation de curricula de base avec des orientations professionnelles spécifiques et l'introduction successive de la maturité spécialisée qui consiste dans la plupart des cas dans un stage. L'école de culture générale manifeste effectivement une empreinte professionnelle davantage marquée que dans le cas de l'école de degré diplôme, mais qui apparaît toujours inaboutie. L'empreinte professionnelle des curricula de base se résout en fait dans la projection de la formation sur la formation professionnelle qualifiante du tertiaire. De même, les orientations professionnelles spécifiques consistent dans un contenu généraliste supplémentaire. La revendication professionnelle de l'école de culture générale se réalise, paradoxalement, dans le stage de la maturité spécialisée surtout, qui ne fait pas partie, formellement, de la formation de base.

*L'exigence d'une reconsidération de la systématisation traditionnelle de la formation post-obligatoire*

La reconstruction normative de l'offre de la formation en école à plein temps démontre empiriquement l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle. La mise en cause de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle s'accompagne inévitablement de la mise en cause aussi de la systématisation traditionnelle de la formation post-obligatoire, ainsi qu'indirectement du secondaire I, qui reposent sur ces deux catégories de référence. Or, l'enjeu de la systématisation n'est pas une question formelle, mais présente des implications très concrètes par rapport à la structuration des parcours de formation des jeunes. La systématisation de la formation post-obligatoire sur la base de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle canalise en fait les parcours de formation des jeunes et empêche dans la pratique cette mobilité éducative qui oriente depuis des années les politiques de la formation. Les résultats de la reconstruction normative de l'offre de la formation en école à plein temps confirment, en définitive, l'exigence de repenser la systématisation traditionnelle de la formation post-obligatoire, sur la base d'un nouveau paradigme qui adhère davantage à la réalité institutionnelle hybride actuelle, dans l'optique de favoriser une telle mobilité éducative. L'enjeu politique du nouveau paradigme reste ouvert et mérite une réflexion approfondie (Criblez, 2002 ; Kiener, 2008). Une possible solution pourrait être de repenser la nouvelle systématisation de la formation post-obligatoire en fonction des débouchés de formation plutôt que du contenu de la formation, entre notamment les filières de formation qui préparent pour une formation successive dans le tertiaire et les filières de formation qui ne préparent que pour l'exercice d'une profession. La nouvelle systématisation de l'offre de la formation post-obligatoire reposerait sur la distinction essentielle entre la formation avec une maturité (gymnasiale, spécialisée ou professionnelle) qui amène aux Hautes écoles et aux HES et la

formation professionnelle initiale qui vise l'accès au marché du travail. La formation professionnelle supérieure représenterait un complément de formation tant pour les jeunes issus des formations qualifiantes du tertiaire que pour ceux qui accèdent directement au marché du travail à la fin du secondaire II, conformément à la condition contraignante dans la plupart des cas d'une expérience professionnelle acquise de quelques années. La référence aux débouchés de formation favoriserait une mobilité horizontale entre les filières de formation qui prévoient une maturité et formaliserait la distinction essentielle, qui est reconnue au niveau international, entre les Hautes écoles et les HES d'une part et la formation professionnelle supérieure de l'autre. Cette systématisation du tertiaire renforcerait la mobilité horizontale entre la formation universitaire et la formation professionnelle universitaire, qui est au cœur du système du Bachelor et du Master. Les jeunes qui suivent une formation avec une maturité réaliseraient notamment l'objectif d'un parcours d'études dans le tertiaire, avec la possibilité éventuellement aussi d'accéder au marché du travail dans le cas des formations également qualifiantes, alors que ceux qui suivent une formation professionnelle initiale seraient en mesure de rentrer rapidement dans le marché du travail. La maturité professionnelle post-CFC, qui est à revisiter pour être une solution formative effective (avec des conditions d'admission moins restrictives et une organisation davantage dilatée dans le temps, qui envisage des solutions en cours d'emploi), dans le cas surtout des jeunes qui suivent une formation professionnelle initiale dans le cadre de la voie duale, assurerait la possibilité d'une transition retardée, contre toute forme d'irréversibilité formative. Reste néanmoins à évaluer, dans une logique d'uniformisation des filières de formation avec une maturité, d'une part, la possibilité effective d'implémenter une dimension qualifiante aussi pour le gymnase et l'école de culture générale, sui generis des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce, qui donnerait accès au marché du travail, et de l'autre, la manière d'ajuster le contenu généraliste de l'école de culture générale, des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce, qui est moins marqué que dans le gymnase. Dans le premier cas de figure, si pour l'école de culture générale une réorientation professionnelle éventuelle se réaliserait relativement aisément, dans les sillages de la logique de professionnalisation des dernières réformes, il n'en serait pas de même pour le gymnase. Cela signifierait pour le gymnase d'abandonner cette légitimité inconditionnée qui est assurée par l'exclusivité académique de la formation, pour affronter définitivement l'enjeu de la redéfinition de la formation, qui oriente depuis quelques décennies désormais le débat public, mais qui jusqu'à présent s'est toujours traduit dans des propositions plutôt inconsistantes. Dans le deuxième cas de figure, tant le nivellement vers le haut du contenu généraliste de l'école de culture générale, des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce que vers le bas du gymnase, remettrait également en cause l'exclusivité académique de la formation gymnasiale, dans la perte notamment de sa prérogative généraliste.



### 13.2 Le fédéralisme de la formation entre affinités académique et professionnelle

Le principe du fédéralisme se traduit dans une différenciation institutionnelle de l'offre de la formation en école à plein temps. Les cantons réalisent en accord avec leur autonomie dans la mise en œuvre de l'institution scolaire leurs sensibilités à l'égard de la formation. Les spécificités cantonales indiquent ainsi ces différentes sensibilités. Les traditions de formation ne sont de leur part que la conceptualisation des sensibilités cantonales, convergeant vers des particularités propres des régions linguistiques du pays. Or, les spécificités cantonales ne concernent pas que les composantes institutionnelles de la formation, mais se réalisent également dans la représentation de l'institution scolaire. Les traditions de formation se retrouvent, par conséquent, dans toute expression matérielle et immatérielle de l'institution scolaire, dans la mesure où ces matrices de sens communes orientent tant les producteurs que les bénéficiaires de la formation.

#### *La relative homogénéité institutionnelle de l'offre de la formation en école à plein temps*

L'exigence de coordination sur le plan national, sous l'égide de la CDIP, mitige la différenciation de l'offre de la formation en école à plein temps. Les filières de formation envisagées ne présentent pas en fait des différences très marquées, ni dans le contenu, ni dans la structure, ni dans les finalités, ni dans la qualification de la formation. Le contenu généraliste définit notamment la formation gymnasiale dans l'ensemble des cantons. Les différences dans l'offre de formation se réduisent essentiellement à des variations par rapport à la combinaison des disciplines fondamentales concordées sur le plan national. La structure de la formation repose aussi dans tous les cantons sur une première année de tronc commun qui est suivie par une spécification du curriculum de base en accord avec l'articulation des options spécifiques et des options complémentaires. La formation vise l'acquisition d'un niveau de formation qui assure la transition vers les Hautes écoles. La qualification repose sur l'évaluation exclusive des performances scolaires. Le recrutement de la formation gymnasiale diffère, par contre, d'un canton à l'autre, bien que le principe de la méritocratie scolaire oriente toujours les procédures de sélection. Ces procédures de sélection se résument soit dans l'évaluation simplement des performances scolaires du secondaire I, soit dans l'évaluation des performances scolaires du secondaire I combinée avec les résultats d'un examen d'admission, soit dans les résultats simplement d'un examen d'admission. La perméabilité entre le secondaire I et le gymnase varie en fonction des curricula du secondaire I. Dans la plupart des cantons, l'accès à la formation est possible exclusivement pour les jeunes issus du curriculum à exigences élargies. Dans les cantons, dans lesquels les procédures de sélection sont ouvertes aussi pour les jeunes issus des curricula à exigences moyennes et à exigences de base, les exigences requises sont définies sur la base

du niveau de formation du curriculum à exigences élargies. Si les procédures de sélection reposent intégralement, ou en partie, sur les résultats scolaires du secondaire I, la reconnaissance de ces résultats scolaires est adaptée aux exigences du curriculum d'origine. De même, l'examen d'admission repose sur le contenu du curriculum à exigences élargies. L'école de culture générale propose également dans tous les cantons un contenu généraliste qui est orienté vers des branches professionnelles. Ces branches professionnelles (santé, social, pédagogique, communication et artistique) coïncident avec les curricula de la formation de base. La formation de base prévoit aussi des stages de courte durée. La maturité spécialisée, qui consiste dans une année supplémentaire à la formation de base, dans la plupart des cas dans le cadre d'un stage de longue durée, complète l'offre de formation. Les maturités spécialisées s'accordent avec les orientations professionnelles spécifiques de la formation de base. Les cinq curricula de base ne sont pas tous proposés dans tous les cantons, tout comme les maturités spécialisées. Les différences dans l'offre de formation se réduisent à des variations dans la combinaison des disciplines fondamentales avec les disciplines spécifiques, généralement partagées sur le plan national, et dans la durée du stage de la maturité spécialisée. La structure de la formation de base prévoit aussi dans tous les cantons une première année de tronc commun qui est suivie par les curricula. La formation vise principalement la préparation pour les HES. La qualification repose surtout sur l'évaluation des performances scolaires, bien que les stages comportent l'évaluation aussi de l'adéquation professionnelle. Les différences institutionnelles majeures entre les cantons s'expriment dans ce cas aussi dans le recrutement. Le recrutement de l'école de culture générale calque en fait celui du gymnase, tant dans les procédures de sélection que dans la référence différenciée aux curricula du secondaire I. La perméabilité entre le secondaire I et l'école de culture générale est cependant plus grande que dans le cas du gymnase. Dans la plupart des cantons, le recrutement tient compte néanmoins des autres curricula du secondaire I et les conditions d'admission se révèlent moins exigeantes.

Les écoles professionnelles à plein temps se distinguent davantage que les autres filières de formation dans le panorama national. La référence cantonale influence cependant moins la différenciation de la formation, qui résulte principalement de l'autonomie des instituts scolaires. L'autonomie dans la mise en œuvre de la formation est en fait plus marquée que dans le cas du gymnase et de l'école de culture générale, mais aussi de l'école de commerce. Les écoles professionnelles à plein temps prévoient de manière générale un contenu généraliste élargi, combiné avec une formation pratique consistante. La formation pratique comprend surtout des ateliers à l'intérieur de l'institut scolaire, mais aussi des stages, dont le nombre et la durée varient d'un institut scolaire à l'autre. Le contenu élargi de la formation générale est associé, par contre, principalement à la maturité professionnelle, qui fait partie dans la plupart des cas du curriculum de base. L'articulation entre la partie théorique de la formation et la formation pratique,

qui définit le curriculum de base dès la première année, s'adapte à la spécificité de l'institut scolaire. La formation vise la préparation à la fois pour l'exercice d'une profession et pour la formation professionnelle universitaire. La fonction transitoire est néanmoins davantage revendiquée que celle qualifiante. La qualification combine également l'évaluation des performances scolaires avec l'évaluation de l'adéquation professionnelle. De la même manière, le recrutement, qui concerne tous les curricula du secondaire I, repose sur des procédures de sélection évaluant tant le niveau scolaire que l'adéquation professionnelle. L'évaluation des performances scolaires s'avère dans la plupart des cas cependant prioritaire, surtout dans ces instituts scolaires qui prévoient la maturité professionnelle intégrée. L'évaluation de l'adéquation professionnelle rentre en ligne de compte dans presque tous les instituts scolaires, mais la valeur sélective varie d'un institut scolaire à l'autre. L'école de commerce se distingue des autres écoles professionnelles à plein temps. La formation exprime en fait cette référence cantonale qui caractérise également la formation gymnasiale et l'école de culture générale. Le contenu, qui était auparavant essentiellement généraliste, s'est de plus en plus professionnalisé suite à la réforme dans l'ensemble des cantons. Tous les cantons proposent désormais une formation pratique, dont les solutions formatives diffèrent d'une réalité cantonale à l'autre, mais qui vise toujours l'acquisition d'une maîtrise professionnelle. La formation prévoit néanmoins toujours un contenu généraliste élargi. Le « modèle 3+1 », qui assure le CFC et la maturité professionnelle, caractérise l'offre de formation de tous les cantons, alors que le « modèle i », qui amène à un CFC, n'est présent que dans certains cantons. La structure de la formation propose également dans l'ensemble des cantons une première année exclusivement généraliste, qui est suivie par l'approfondissement des connaissances et des compétences professionnelles. La formation vise à la fois la préparation pour l'exercice d'une profession et la préparation pour les HES. La fonction transitoire est cependant revendiquée dans ce cas aussi comme la prérogative de la formation. La qualification repose sur l'articulation entre l'évaluation des performances scolaires de la partie théorique de la formation et l'évaluation de l'adéquation professionnelle de la formation pratique. Le recrutement de l'école de commerce coïncide dans la plupart des cantons avec celui de l'école de culture générale. Les procédures de sélection évaluent seulement, par conséquent, les performances scolaires.

*Le recrutement en tant qu'indice institutionnel d'une différente propension vers la formation post-obligatoire*

Cette différenciation institutionnelle relative des filières de formation envisagées, tant dans le contenu que dans la structure, les finalités et la qualification de la formation, ne permet aucune réflexion consistante sur les spécificités régionales. Le recrutement, par contre, nettement plus hétérogène, apparaît davantage susceptible d'une lecture régionale, au moins dans le cas du gymnase, de l'école

de culture générale et de l'école de commerce, dont la référence cantonale est décisive. L'analyse du recrutement, qui formalise la phase de transition de la formation obligatoire vers la formation post-obligatoire, permet en outre, plus que dans le cas des autres composantes institutionnelles, de saisir aussi cette dimension normative qui est à la base de l'institution scolaire. Une phase de transition comme celle du secondaire I vers le secondaire II, mais en plus général aussi du primaire vers le secondaire I, ainsi que du secondaire II vers le tertiaire, sous-tend en fait des aspects à la fois d'ordre technique et de nature normative, par rapport notamment à la finalité ultime de la formation. Or, les cantons se distinguent de manière générale entre ceux qui présentent une perméabilité accrue effective, une perméabilité accrue fictive et une perméabilité exclusive. Dans le premier cas de figure, le recrutement concerne tous les curricula du secondaire I et se définit sur la base des résultats scolaires de la dernière année de la formation obligatoire, adaptés au curriculum d'origine. L'offre de formation prévoit aussi des mesures de rattrapage. Dans le deuxième cas de figure, le recrutement concerne tous les curricula du secondaire I et dépend de l'évaluation ponctuelle d'un examen d'admission ou d'un examen d'admission moyennant les résultats scolaires du secondaire I, mais dont les conditions d'admission ne sont réalistes que pour les jeunes issus du curriculum à exigences élargies. L'offre de formation ne prévoit dans ce cas aucune mesure de rattrapage. Le principe universaliste d'une deuxième chance se limite à l'ouverture des procédures de sélection à tous les curricula du secondaire I. Dans le troisième cas de figure, le recrutement ne concerne que le curriculum à exigences élargies du secondaire I et repose sur l'évaluation ponctuelle d'un examen d'admission ou d'un examen d'admission moyennant les résultats scolaires du secondaire I. Le premier cas de figure concerne surtout les cantons romands et le Tessin, alors que les cantons alémaniques se situent entre le deuxième et le troisième.

Les spécificités cantonales du recrutement témoignent d'une première forme de Röstigraben éducatif. Les cantons romands et le Tessin manifestent une certaine ouverture vers l'offre de la formation en école à plein temps, alors qu'en Suisse alémanique la transition apparaît plutôt exclusive. L'ouverture des cantons romands et du canton du Tessin exprime l'exigence d'assurer au plus large public possible l'opportunité de suivre une formation en école à plein temps. Cette exigence témoigne de l'importance qui est accordée à la formation en école à plein temps. L'exclusivité de l'offre de la formation en école à plein temps en Suisse alémanique rend compte, en revanche, du désintérêt pour cette configuration de formation. Le taux d'étudiants dans une formation en école à plein temps atteste cette différente ouverture vers l'offre de la formation en école à plein temps. La participation des jeunes à la formation en Suisse romande et italienne est en fait nettement plus marquée qu'en Suisse alémanique. À l'inverse, le nombre des jeunes qui suivent une formation professionnelle duale est visiblement plus élevé en Suisse alémanique qu'en Suisse romande et italienne. Autrement dit, les cantons romands et le Tessin maximisent la transition vers

l'offre de la formation en école à plein temps, qui s'accompagne d'une participation effective des jeunes à la formation, alors que les cantons alémaniques minimisent cette transition, dont découle une (ré)orientation vers la voie duale. La Suisse romande et italienne expriment ainsi une propension vers la formation en milieu scolaire, alors que la Suisse alémanique indique une propension vers la formation professionnelle duale.

Cette propension des cantons romands et du canton du Tessin vers la formation en milieu scolaire, respectivement des cantons alémaniques vers la formation professionnelle duale, se réalisent aussi dans la différente capillarité de l'offre de formation. L'offre de l'école de culture générale est en fait nettement plus capillaire en Suisse romande et italienne qu'en Suisse alémanique. L'école de culture générale est même absente dans certains cantons alémaniques. La capillarité de l'école de commerce est aussi davantage marquée dans les parties francophone et italophone du pays que dans la partie germanophone. De la même manière, l'école de commerce manque dans certains cantons alémaniques. L'offre des écoles professionnelles à plein temps souligne cette distinction essentielle entre les régions linguistiques du pays. Si tous les cantons romands et le Tessin présentent en fait des instituts scolaires, dans les cantons alémaniques l'offre de formation est limitée à quelques cantons. La redistribution de la formation gymnasiale dans le panorama national apparaît, par contre, davantage homogène.

*Une représentation différenciée de la formation entre valorisation de la formation générale et exigence de spécification de la formation*

La différente propension vers la formation post-obligatoire est significative de l'affinité académique des cantons romands et du canton du Tessin et de l'affinité professionnelle des cantons alémaniques. La propension des cantons romands et du canton du Tessin vers la formation en milieu scolaire réalise en fait la convention de formation académique, dont la conception du juste et de l'efficace<sup>33</sup> (Boltanski et Thévenot, 1991) est précisément la valorisation de la formation générale. À l'inverse, la propension des cantons alémaniques vers la formation professionnelle duale réalise la convention de formation professionnelle, dont la conception du juste et de l'efficace est la spécification de la formation. La marque distinctive de la formation en milieu scolaire est en fait le contenu généraliste, alors que la spécificité du métier est à la base en plus général de la formation professionnelle, mais surtout de la formation professionnelle duale. Or, la conception du juste et de l'efficace de la formation guide l'intervention des acteurs collectifs (les autorités cantonales, les instituts scolaires, les partis

---

<sup>33</sup> Le concept « du juste et de l'efficace » est à la base du concept de convention (cf. la sociologie des conventions), et plus spécifiquement du concept de convention de formation (cf. chapitre 5.2), et indique ce qui est juste et efficace, voire ce qui est désirable, dans le cadre de l'institution scolaire.

politiques, etc.), dont découle l'(im)perméabilité des systèmes éducatifs cantonaux et la présence plus ou moins capillaire des instituts scolaires, mais façonne aussi la représentation de l'offre de formation. Les conditions institutionnelles cadres et la représentation de l'offre de formation orientent par la suite le choix de formation des acteurs singuliers (les jeunes, les familles, etc.). Le Röstigraben éducatif se retrouve ainsi également dans la représentation régionale de l'offre de la formation en école à plein temps.

La valorisation de la formation générale des cantons romands et du canton du Tessin se traduit dans une représentation extrêmement valorisée de la formation gymnasiale. L'exclusivité généraliste du gymnase maximise en fait la reconnaissance de la formation. La formation gymnasiale apparaît, par conséquent, en Suisse romande et italienne comme la filière de formation à suivre. Cette représentation extrêmement valorisée du gymnase s'exprime plus généralement aussi dans l'absence de concurrence avec les autres filières de formation, principalement avec la maturité professionnelle et la maturité spécialisée, qui amènent à des formations dans les HES comparables avec l'offre de formation des Hautes écoles. Le contenu généraliste de la formation surestime en fait le gymnase par rapport aux autres filières de formation, dont découle le non-sens en quelque sorte d'une confrontation entre les filières de formation. La reconnaissance de la formation gymnasiale, combinée avec la perméabilité des systèmes éducatifs cantonaux, s'est traduite néanmoins en Suisse romande et italienne dans une explosion du nombre des effectifs. La massification de la formation gymnasiale des dernières décennies a touché également les cantons alémaniques, mais en mesure nettement inférieure, en considération à la fois de l'imperméabilité des systèmes éducatifs et de la représentation moins idéalisée de la formation. Cette croissance à deux vitesses du nombre des effectifs s'est répercutée sur la représentation de la formation, qui est d'une formation désormais de masse en Suisse romande et italienne et d'une formation toujours élitare en Suisse alémanique.

Dans les cantons alémaniques, le gymnase n'apparaît pas comme la filière de formation à suivre, mais comme une filière de formation parmi d'autres, qui se distingue pour le contenu généraliste de la formation. L'exigence de spécification de la formation des cantons alémaniques se réalise précisément dans l'exclusivité généraliste du gymnase. La formation gymnasiale en Suisse alémanique apparaît, par conséquent, comme équivalente aux autres filières de formation. Le fait que le gymnase ne soit pas perçu comme la filière de formation à suivre, mais comme une filière de formation spécifique, justifie en même temps aussi la sélectivité de l'institution scolaire. La spécificité du gymnase réside notamment dans le contenu généraliste de la formation, dont découle l'exigence d'une maîtrise scolaire, comme une sorte d'a priori de la formation, qui légitime la forte sélectivité scolaire. La représentation du gymnase dans les cantons alémaniques comme d'une formation réservée à un public restreint de la formation obligatoire, est dès

lors généralement acceptée, contrairement à la perception discriminatrice dans les cantons romands et dans le canton du Tessin, en considération précisément de cette légitimité de la sélectivité de l'institution scolaire. Différemment de la situation en Suisse romande et italienne, la référence en Suisse alémanique à une concurrence avec la maturité professionnelle atteste la représentation d'équivalence de la formation.

L'école de culture générale se profile dans les cantons romands et dans le canton du Tessin comme une formation précisément de culture générale. La revendication de la composante professionnelle de la formation se limite à la référence aux débouchés de formation, notamment de la formation professionnelle supérieure, mais surtout des HES. Ce profil généraliste de la formation est à l'origine en même temps aussi de la représentation de l'école de culture générale comme d'une formation de deuxième rang par rapport au gymnase. La revendication du contenu généraliste de la formation, qui fait de l'école de culture générale une sorte de sous-gymnase, au détriment de la composante professionnelle, qui en favoriserait le démarquage, rend compte de la référentialité en Suisse romande et italienne de la formation générale. La référence généraliste suffit en fait à elle seule pour légitimer l'existence de l'école de culture générale dans l'offre de formation, même si cette référence exclusive décline en quelque sorte la formation. La valorisation de la formation générale des cantons romands et du canton du Tessin s'entrevoit aussi dans l'absence d'une référence quelconque à la concurrence avec les autres filières de formation, principalement avec la formation professionnelle des orientations professionnelles spécifiques, avec la maturité professionnelle, qui assure l'accès aux mêmes HES. La surestimation de la formation générale annule en fait toute forme de confrontation avec les autres filières de formation, dont le contenu généraliste n'est pas aussi marqué.

Dans les cantons alémaniques, l'école de culture générale revendique davantage la composante professionnelle de la formation. Le contenu généraliste apparaît, par contre, comme ce quelque chose en plus de la formation. Cette revendication à la fois de la composante professionnelle et du contenu généraliste de la formation s'accorde avec l'exigence de spécification de la formation des cantons alémaniques. La légitimité de l'école de culture générale se situe en fait dans la spécificité d'une formation hybride. La prééminence de la revendication professionnelle s'accorde avec l'exigence d'un démarquage surtout du gymnase, qui définit avec l'école de culture générale l'offre de la formation générale, alors que la revendication généraliste renforce le démarquage de la formation professionnelle duale des orientations professionnelles spécifiques. Cette spécificité de la formation est à l'origine plus généralement aussi d'une représentation de l'école de culture générale en Suisse alémanique comme d'une formation à part entière. L'école de culture générale n'apparaît pas, par conséquent, comme une formation de deuxième rang par rapport au gymnase,

mais comme une alternative de formation avec ses propres spécificités. La concurrence avec la formation professionnelle duale des orientations professionnelles spécifiques, avec la maturité professionnelle, dans l'optique de la transition vers les HES, atteste cette représentation d'équivalence de la formation. L'école de culture générale dans les cantons alémaniques se profile néanmoins surtout comme l'alternative en école à plein temps à la formation professionnelle duale des orientations professionnelles spécifiques, même si l'alternativité de la formation ne concerne que la fonction transitoire.

La représentation des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce s'accorde aussi avec la valorisation de la formation générale des cantons romands et du canton du Tessin. Les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce apparaissent en fait en Suisse romande et italienne comme des filières de formation de prestige par rapport à la formation professionnelle duale, en considération du contenu davantage généraliste de la formation. La maturité professionnelle intégrée représente en fait la marque distinctive des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce, alors que la composante professionnelle rentre en ligne de compte dans la plupart des cas comme ce quelque chose en plus de la formation. Les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce apparaissent plus généralement aussi dans les cantons romands et dans le canton du Tessin comme la filière de formation à suivre dans l'offre de la formation professionnelle. Suivant la revendication généraliste de la formation, qui se réalise surtout dans l'offre intégrée de la maturité professionnelle, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce en Suisse romande et italienne revendiquent principalement la finalité de la préparation pour les HES, alors que la finalité qualifiante apparaît secondaire. L'absence d'une référence quelconque à la concurrence avec la formation professionnelle duale relève dans ce cas aussi de la valorisation de la formation générale des cantons romands et du canton du Tessin.

Dans les cantons alémaniques, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce n'apparaissent pas comme la filière de formation à suivre dans l'offre de la formation professionnelle, mais comme l'alternative en école à plein temps à la formation professionnelle duale. Cette alternativité des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce s'accorde avec l'exigence de spécification de la formation des cantons alémaniques. La légitimité de la formation relève dans ce cas aussi, comme pour l'école de culture générale, de la spécificité d'une formation hybride. Les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce revendiquent principalement le contenu généraliste, alors que la composante professionnelle apparaît comme ce quelque chose en plus de la formation. La prééminence de la revendication généraliste relève de l'exigence d'un démarquage surtout de la formation professionnelle duale, dont la spécificité est précisément la composante professionnelle. La maturité professionnelle intégrée de la voie duale apparaît en fait plus généralement, et



contrairement à la formation professionnelle en école à plein temps, comme une formation à part. La revendication généraliste des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce dans les cantons alémaniques s'accorde aussi avec la revendication de la maturité professionnelle intégrée comme la marque distinctive de la formation. De même, la finalité principale de la formation s'avère la préparation pour les HES. La concurrence avec la formation professionnelle duale, par rapport surtout à la fonction qualifiante, et moins à la fonction transitoire, atteste également la représentation d'équivalence de la formation.

### *Hiérarchisation et segmentation de l'offre de la formation post-obligatoire*

La valorisation de la formation générale des cantons romands et du canton du Tessin se traduit plus généralement dans une représentation hiérarchisée de l'offre de formation. Cette hiérarchie se définit en fonction de l'importance du contenu généraliste de la filière de formation. Plus le contenu généraliste est marqué, plus la filière de formation apparaît valorisée. Le gymnase guide en fait dans les cantons romands et dans le canton du Tessin l'offre de formation du secondaire II, tout comme le curriculum à exigences élargies le secondaire I et les Hautes écoles le tertiaire. L'école de culture générale apparaît, par contre, comme une formation de deuxième rang par rapport au gymnase, mais davantage valorisée que la formation professionnelle duale des orientations professionnelles spécifiques. De même, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce sont perçues comme des filières de formation de prestige dans l'offre de la formation professionnelle, en considération du contenu généraliste surtout de la maturité professionnelle intégrée. La formation professionnelle duale apparaît, en revanche, suivant une telle hiérarchisation de l'offre de formation, en quelque sorte comme la dernière filière de formation. Cette représentation hiérarchisée de l'offre de formation neutralise en même temps aussi la confrontation entre les diverses filières de formation. La référence à une concurrence quelconque entre les filières de formation de l'offre de la formation post-obligatoire est notamment absente en Suisse romande et italienne. La concurrence manque de sens en fait dans un contexte social, politique et institutionnel qui situe les diverses filières de formation à des niveaux différents. La représentation hiérarchisée de l'offre de formation s'accompagne également d'une orientation hiérarchisée des jeunes à la sortie de la formation obligatoire. Les jeunes issus du secondaire I choisissent en fait le parcours de formation en fonction largement aussi du prestige de la formation, qui s'accorde avec cette hiérarchie de l'offre de formation, au détriment d'une orientation sensible aux intérêts et aux attitudes. Cette orientation hiérarchisée des jeunes se traduit dans la pratique dans une massification de la formation dans l'offre de la formation en école à plein temps. Les jeunes issus du secondaire I, qui remplissent les conditions d'admission pour l'une des filières de formation de l'offre de la formation en école à plein temps, concrétisent en fait dans les cantons romands et dans le canton du Tessin cette opportunité, alors que

dans les cantons alémaniques ils s'orientent aussi vers d'autres filières de formation, notamment vers la formation professionnelle duale. Le taux d'échec élevé lors de la première année surtout du gymnase, de l'école de culture générale et de l'école de commerce, mais en partie aussi des écoles professionnelles à plein temps, atteste cette orientation des jeunes conditionnée en quelque sorte par l'étiquette de la formation.

La spécification de la formation des cantons alémaniques se traduit, en revanche, dans une représentation segmentée de l'offre de formation. Cette segmentation présume un démarquage univoque de la filière de formation, à travers la revendication d'une formation spécifique. La légitimité de la filière de formation dépend en fait de la spécificité de la formation. Plus la formation est spécifique, plus la filière de formation se démarque dans l'offre de formation et apparaît légitime. Le démarquage de la filière de formation s'accorde avec la variation des composantes généraliste et professionnelle de la formation. L'exclusivité généraliste de la formation définit en fait la spécificité du gymnase. Dans l'optique d'un démarquage de la formation gymnasiale, l'école de culture générale revendique la composante professionnelle comme la marque distinctive de la formation. La composante professionnelle différencie en fait la formation de l'école de culture générale de la formation exclusivement généraliste du gymnase. À l'inverse, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce revendiquent surtout la composante généraliste de la formation, qui les différencie de la formation professionnelle duale. La revendication de la maturité professionnelle intégrée comme la marque distinctive de la formation rend compte précisément de la revendication d'une niche dans le marché de la formation qui n'est pas propre à la formation professionnelle duale. La maturité professionnelle est proposée en fait aussi dans le cadre de la formation professionnelle duale, parallèlement ou à la suite de la formation de base, mais apparaît moins faisable que dans le cadre de la formation professionnelle en école à plein temps. L'exigence d'un démarquage de la filière de formation apparaît, en définitive, spéculaire aux coordonnées de la filière de formation de référence, soit de la formation générale, soit de la formation professionnelle. Cette représentation segmentée de l'offre de formation s'accorde plus généralement aussi avec une représentation d'équivalence des diverses filières de formation. Les filières de formation de l'offre de la formation post-obligatoire apparaissent en fait en Suisse alémanique comme des filières de formation à part entière. L'équivalence des diverses filières de formation est à l'origine en même temps aussi d'une logique concurrentielle. La concurrence, parfois rude aussi, dans les cantons alémaniques entre les filières de formation de l'offre de la formation post-obligatoire s'accorde essentiellement avec la revendication de la spécificité de la formation. La revendication de la même spécificité, ou d'une spécificité similaire, s'accompagne notamment de la revendication de la même niche dans le marché de la formation. La revendication de la préparation pour la formation universitaire n'est plus en fait l'exclusivité du gymnase, mais concerne indirectement aussi la maturité

professionnelle et la maturité spécialisée. De même, l'école de culture générale revendique la préparation pour les HES dans le cadre d'orientations professionnelles spécifiques, pour lesquelles la formation professionnelle prévoit déjà des formations de base et la maturité professionnelle. Les écoles professionnelles à plein temps assurent, comme dans le cas de la formation professionnelle duale, avec la maturité professionnelle, une qualification et l'accès aux HES. La représentation segmentée de l'offre de formation est à l'origine en outre d'un système éducatif imperméable, dont la structure répond précisément à l'exigence de parcours de formation spécifiques. La sélectivité scolaire marquée de l'offre de la formation en école à plein temps en Suisse alémanique s'accorde notamment avec la prérogative généraliste de la formation. Cette imperméabilité des systèmes éducatifs dans les cantons alémaniques favorise une transition vers la formation post-obligatoire extrêmement orientée, dont découle le taux de réussite élevé des jeunes dans les filières de formation respectives, surtout lors de la première année, mais alimente en même temps aussi une orientation prématurée et souvent irréversible.

*Les traditions de formation en tant que grille de lecture pour l'application des politiques de formation nationales*

La contradiction essentielle du principe fédéraliste caractérise également la politique de la formation. Le principe fédéraliste vise en fait l'expression des différentes sensibilités cantonales à l'égard de la formation, mais dans le cadre toujours d'une coordination nationale, qui contraint ces autonomies cantonales. Cette exigence de coordination des autonomies cantonales est à l'origine inévitablement de frictions, de contraposés et de résistances dans les divers cantons. Le concordat HarmoS est le dernier exemple emblématique de la difficulté de coordination nationale des politiques de la formation. À l'heure actuelle, la réforme de la formation obligatoire, dont la finalité est précisément l'adoption d'une structure cadre et de finalités éducatives partagées sur le plan national, n'a été acceptée que par une partie seulement des cantons et parmi ces cantons l'état d'avancement de la réorganisation de l'offre de formation varie sensiblement (Wolter et al., 2014 : 43). L'élaboration de deux plans de formation cadre pour l'implémentation du concordat HarmoS, l'un pour les cantons romands et pour le canton du Tessin (cf. Plan d'études romand) et l'autre pour les cantons alémaniques (cf. Lehrplan 21), confirme la difficulté de coordination nationale des politiques de la formation, tout comme la polarisation entre les parties francophone et italophone du pays et la partie germanophone. La reconstruction des traditions de formation en Suisse, mais surtout de la manière dont ces matrices de sens communes structurent l'offre de formation et orientent en même temps aussi les parcours de formation des jeunes, offre une grille de lecture utile pour l'élaboration des politiques de la formation futures, dans l'optique notamment d'éviter, ou au moins de mitiger, les éventuelles frictions et les résistances

cantoniales. L'élaboration des nouvelles politiques de la formation devraient tenir compte précisément de la fascination généraliste des cantons romands et du canton du Tessin et du pragmatisme professionnel des cantons alémaniques. La référence à la valorisation de la formation générale en Suisse romande et italienne et à la spécification de la formation en Suisse alémanique devrait orienter la réflexion en ce qui concerne les potentielles difficultés d'implémentation des nouvelles politiques de la formation dans les différentes réalités cantonales et les réajustements nécessaires pour en faciliter l'application. La représentation hiérarchisée, respectivement segmentée, de l'offre de formation dans les différentes régions linguistiques du pays devrait également rentrer en ligne de compte dans la réflexion des autorités fédérales et cantonales. Reste à évaluer, dans l'optique d'une coordination nationale des politiques de la formation, la manière et la mesure dont cette différente représentation de la formation pourrait être nivelée, ou harmonisée, dans le respect toujours des autonomies cantonales. Un travail consistant de promotion et de sensibilisation en Suisse romande et italienne concernant plus généralement la formation professionnelle, mais surtout la formation professionnelle duale, apparaît nécessaire. La redéfinition éventuelle de la systématisation traditionnelle de la formation post-obligatoire en fonction des débouchés de formation (cf. chapitre 13.1), avec un rapprochement institutionnel des parcours des maturités gymnasiale, spécialisée et professionnelle (dans le cadre des écoles professionnelles à plein temps et de l'école de commerce) et une réorganisation du parcours de maturité professionnelle post-CFC de la voie duale, pourrait revaloriser l'image des différentes filières de formation et mitiger en même temps aussi la représentation hiérarchisée de l'offre de formation. De la même manière, un travail consistant de sensibilisation et de promotion en Suisse alémanique en ce qui concerne plus généralement la formation en école à plein temps devrait favoriser une diversification de l'offre de formation. Cette diversification de l'offre de formation ne devrait pas être perçue comme une atteinte à l'équilibre établi, surtout au monopole de la formation professionnelle duale, mais comme une opportunité d'adéquation de l'offre de formation aux nouvelles exigences du marché du travail, qui tient compte de l'exigence de filières de formation spécifiques. L'enjeu d'une offre de formation financée davantage par l'Etat et les atteintes au tissu économique de la formation professionnelle duale risquent en fait de susciter des résistances dans les milieux politiques et économiques, face auxquelles les autorités fédérales et cantonales seraient appelées à trouver des solutions de compromis viables.

#### 14. Pistes de réflexion futures

Le chapitre suivant esquisse quelques pistes de réflexion issues de la présente dissertation. La reconstruction normative de l'offre de la formation en école à plein temps repose sur un certain nombre de choix thématiques orientant l'analyse. De tels choix thématiques laissent cependant inévitablement ouvertes d'autres thématiques qui mériteraient d'être approfondies. Deux thématiques nous paraissent particulièrement susceptibles de compléter la réflexion proposée dans la présente dissertation. Une première piste de réflexion résulte du choix des composantes à la base de l'institution scolaire faisant l'objet d'une analyse systématique pour chaque filière de formation. Ces composantes restituent l'institution scolaire dans une perspective institutionnelle-organisationnelle. Une autre perspective d'ordre pédagogique-didactique, tout aussi significative de la normativité de l'institution scolaire, reste inexplorée. La deuxième piste de réflexion relève directement du choix de l'objet d'analyse. La présente dissertation aborde l'offre de formation publique. Dans une optique toujours de complètement des résultats, il aurait été pertinent d'intégrer l'analyse de l'offre de formation privée correspondante aux filières de formation envisagées.

Tout d'abord, la reconstruction normative de chaque filière de formation, tant dans l'analyse institutionnelle (le matériau documentaire) que dans celle organisationnelle (le discours des responsables des instituts scolaires) de l'institution scolaire, s'est faite sur la base de la même grille de lecture. Les filières de formation envisagées ont été déclinées en fait sur la base des mêmes thématiques, notamment de la structure, du contenu, des finalités, de la régulation, de la gouvernance et de l'organisation de la formation. Cette grille de lecture institutionnelle-organisationnelle puise du cadre théorique des conventions de formation et reprend telles quelles les thématiques principales qui orientent le travail de Verdier (cf. chapitre 6.1). Ce choix thématique, nécessaire en considération de l'ampleur de l'analyse, se concentrant sur la comparaison de plusieurs filières de formation sur le plan national, a assuré un filtrage des focus de recherche. Dans l'optique d'une reconstruction normative de l'offre de formation aurait été néanmoins enrichissant d'approfondir aussi la dimension pédagogique-didactique de l'institution scolaire. Une réflexion sur la base des conventions de formation de composantes, telles que le matériau didactique utilisé dans le cadre des cours, les approches pédagogiques-didactiques orientant la transmission des connaissances et des compétences, mais en plus général la relation éducative, aurait permis de contextualiser davantage ces normes, valeurs et principes qui structurent l'une plutôt que l'autre filière de formation.

L'approfondissement de la perspective pédagogique-didactique permettrait de compléter surtout la réflexion concernant l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, vraisemblablement moins celle des traditions de formation, dont la dimension institutionnelle-organisationnelle semble être davantage en mesure de restituer le caractère

régional de la normativité de l'institution scolaire. Le discours même des responsables des instituts scolaires confirme la pertinence d'une analyse pédagogique-didactique de l'institution scolaire. Même si indirectement, en fonction notamment des thématiques institutionnelles-organisationnelles, les responsables des instituts scolaires évoquent souvent, pour caractériser l'une plutôt que l'autre filière de formation, la spécificité de la relation éducative. Ce recours à la spécificité de la relation éducative émerge surtout dans le cadre de la caractérisation de l'école de culture générale finalisée au démarquage de la formation gymnasiale, dans la revendication d'une relation éducative nécessairement davantage présente et individualisée que dans le cas du gymnase. La réflexion pédagogique-didactique compléterait la reconstruction normative de l'offre de la formation en école à plein temps, dans l'opportunité précisément de consolider la pluridimensionnalité de l'approche de l'institution scolaire. L'analyse de la documentation institutionnelle restitue en fait une macro-lecture de l'institution scolaire, dans la reconstruction de la filière de formation, alors que l'analyse des instituts scolaires une méso-lecture, dans la reconstruction de l'institut scolaire appartenant à la filière de formation. L'analyse de la relation éducative, mais en plus général des composantes pédagogiques-didactiques, portant sur la transmission au singulier des connaissances et des compétences spécifiques à la filière de formation, assurerait, par contre, une micro-lecture.

En outre, la présente dissertation se concentre sur l'offre de formation publique. Ce choix thématique s'accorde avec la prééminence de l'offre de formation. L'analyse de l'offre de formation privée permettrait cependant d'élargir la réflexion sur la normativité de l'institution scolaire. Or, la reconstruction normative des filières de formation envisagées dans le cadre de l'offre de formation publique rend compte de la prééminence des conventions de formation académique et professionnelle. Le compromis variable entre les deux caractérise l'une plutôt que l'autre filière de formation. La convention de formation universaliste s'entrevoit essentiellement dans la revendication d'une deuxième chance formative. La convention de formation marchande manque, par contre, intégralement. L'analyse de l'offre de formation privée correspondante aux filières de formation envisagées permettrait précisément de consolider les résultats, dans la confirmation des compromis spécifiques entre les conventions de formation académique et professionnelle, ou de les nuancer, dans la confirmation d'une empreinte marchande davantage marquée, qui est caractéristique de l'offre de formation privée (cf. chapitre 6.2). L'analyse de l'offre de formation privée permettrait surtout de compléter la réflexion sur l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, en considération notamment de la confirmation ou du nuancement de la spécificité de l'une plutôt que de l'autre filière de formation. La réflexion sur les traditions de formation aussi pourrait être complétée dans la confirmation ou le nuancement des compromis variables entre les conventions de formation académique et professionnelle dans le cadre de l'offre de formation privée. L'analyse de l'offre

de formation privée permettrait spécifiquement de saisir la manière dont l'exigence marchande des instituts scolaires d'attirer leur propre public face à l'offre de formation publique s'agence avec l'affinité académique de la Suisse romande et italienne et l'affinité professionnelle de la Suisse alémanique.

La présente dissertation propose une systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps du secondaire II. La configuration de la formation en école à plein temps reste en fait plutôt inexplorée dans la recherche sur la formation en Suisse. La recherche sur cette configuration de formation manque totalement d'une perspective comparative. En plus, les quelques études qui abordent les filières de formation représentatives de l'offre de formation se limitent essentiellement à la restitution de l'état de la formation dans certaines réalités cantonales. Dans ce cas, la recherche manque totalement d'une perspective nationale. L'analyse de la structuration de l'institution scolaire est aussi presque totalement absente. La dissertation répond plus généralement à cette absence de transversalité de la recherche. La systématisation de l'offre de la formation en école à plein temps permet d'aborder plus spécifiquement deux enjeux majeurs de la recherche sur la formation en Suisse. D'une part, la reconstruction des logiques de structuration de l'institution scolaire mesure la pertinence de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle, qui est à la base de la systématisation traditionnelle de l'offre de la formation post-obligatoire. De l'autre, la perspective nationale de la recherche offre l'opportunité d'une reconstruction aussi des différentes traditions de formation entre les régions linguistiques du pays. La reconstruction normative de l'offre de formation présuppose un cadre théorique qui soit sensible aux logiques socio-politiques à la base de l'institution scolaire et qui puisse restituer l'hétérogénéité des filières de formation sous une forme cohérente et comparable. Le concept de « convention de formation », qui exprime précisément sous une forme idéal-typique les principes de coordination et de légitimation de l'institution scolaire, apparaît dans ce cas comme le cadre théorique incontournable pour l'analyse de la complexité sociale, politique et institutionnelle à la base de l'offre de la formation en école à plein temps. La formation gymnasiale, l'école de culture générale, les écoles professionnelles à plein temps et l'école de commerce font l'objet d'une étude de cas sur la base de l'analyse complémentaire de la documentation institutionnelle et du discours des responsables de divers instituts scolaires. Or, la reconstruction des conventions de formation à la base de l'institution scolaire témoigne de la tendance à une hybridation de l'offre de formation, suivant les réformes récentes surtout dans la formation professionnelle. L'hybridité de l'offre de formation, à l'exception du gymnase, atteste l'ambiguïté de la distinction essentielle entre la formation générale et la formation professionnelle et interroge inévitablement la légitimité de la systématisation traditionnelle de l'offre de la formation post-obligatoire. La reconstruction des traditions de formation en Suisse rend compte, en revanche, de l'existence effective d'un Röstigraben éducatif. Alors que les cantons romands et le Tessin affichent une sorte d'affinité académique, qui se réalise dans la propension vers la formation en école à plein temps, les cantons alémaniques montrent une affinité professionnelle, qui se traduit dans la



propension vers la formation professionnelle duale. L'affinité académique de la Suisse romande et italienne s'accorde avec la valorisation de la formation générale, dont découle une représentation hiérarchisée de l'offre de formation. L'affinité professionnelle de la Suisse alémanique s'accompagne, par contre, de l'exigence de spécification de la formation, qui alimente une représentation segmentée de l'offre de formation.

Die vorgelegte Dissertation hat zum Ziel, das Angebot an vollzeitschulischen Ausbildungen im Bereich der Sekundarstufe II systematisch darzustellen. Die Konfiguration der vollzeitschulischen Bildung ist in der Bildungsforschung der Schweiz zum einen noch immer mehrheitlich unerforscht. Zum anderen fehlt der Erforschung dieser eine komparative Perspektive. Zudem beschränken sich die wenigen Studien, welche die bedeutendsten Ausbildungsgänge untersuchen, im Wesentlichen auf die Darstellung der Situation in einzelnen Kantonen, die Perspektive auf nationaler Ebene fehlt gänzlich. Eine Analyse der Zusammensetzung von schulischen Institutionen ist ebenfalls kaum vorhanden. Die Dissertation hat zum Ziel, die genannte Forschungslücke des fehlenden Vergleichs von unterschiedlich zusammengesetzten Bildungsangeboten zu schliessen. Die Systematisierung des Angebots an vollzeitschulischen Ausbildungen ermöglicht eine Annäherung an zwei Strömungen der Bildungsforschung in der Schweiz. Auf der einen Seite misst die Rekonstruktion der Zusammensetzung von Institutionen die Relevanz der Unterscheidung zwischen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung, die der traditionellen Systematisierung des nachobligatorischen Bildungsangebots zugrunde liegt. Auf der anderen Seite bietet der Fokus auf die Nationale Ebene die Möglichkeit, die unterschiedlichen Bildungstraditionen der nachobligatorischen Bildung in den Sprachregionen der Schweiz zu rekonstruieren. Die normative Rekonstruktion des Bildungsangebots setzt einen theoretischen Rahmen voraus, der für die sozialpolitische Logik auf Ebene der schulischen Institution sensibel ist und der die Heterogenität der Bildungsgänge in einer kohärenten und vergleichbaren Form hervorheben kann. Das Konzept der "Bildungskonventionen", das die idealtypischen Prinzipien der Koordination und der Legitimation von Bildungsinstitutionen zum Ausdruck bringt, ist für die Analyse der sozialen, politischen und institutionellen Komplexität auf der Ebene des vollzeitschulischen Bildungsangebots unverzichtbar. Das Gymnasium, die Fachmittelschule, die Vollzeitberufsschulen und die Handelsmittelschule sind die Objekte für eine komplementäre Analyse von institutionellen Beschreibungen und von Expertengesprächen der unterschiedlichen schulischen Institutionen. Die Rekonstruktion der Bildungskonventionen auf der Ebene der schulischen Institution zeigt die Tendenz zu einer Hybridisierung des Ausbildungsangebots, entsprechend der jüngsten Reformen insbesondere in der Berufsbildung. Die Hybridität des Ausbildungsangebots – mit Ausnahme des Gymnasiums – bestätigt die Doppeldeutigkeit der Unterscheidung zwischen der Allgemein- und der Berufsbildung und hinterfragt unweigerlich die traditionelle Systematisierung des postobligatorischen Bildungsangebots. Die Rekonstruktion der Bildungstraditionen in der Schweiz zeigt die Bedeutung des Röstigrabens im Bildungswesen auf. Während die Kantone der französisch- und

italienischsprachigen Schweiz eine Affinität zum akademischen System aufweisen, das sich durch eine hohe Bedeutung von vollzeitschulischen Bildungsangeboten auszeichnet, hat in den deutschsprachigen Kantonen die dual organisierte berufliche Bildung einen höheren Stellenwert. Die Verbundenheit der französisch- und italienischsprachigen Schweiz mit der akademischen Bildung zeigt sich durch eine Wertschätzung der Allgemeinbildung, die als hierarchisch höhergestellt wird. Die Affinität zu beruflichen Ausbildungen in der deutschsprachigen Schweiz ist im Gegensatz dazu von der Forderung nach einer Spezifizierung der Bildung begleitet, die eine segmentierte Darstellung der Ausbildung begünstigt.

BDA, Bildungsdepartement Kanton St. Gallen (2011a). *Fachmittelschule des Kantons St. Gallen*. St. Gallen: Bildungsdepartement Kanton St. Gallen.

BDA, Bildungsdepartement Kanton St. Gallen (2011b). *Kanton St. Gallen. Wirtschaftsmittelschule mit Schwerpunkt Sprachen (WMS) oder mit Schwerpunkt Informatik (WMI). Lehrplan*. St. Gallen: Bildungsdepartement Kanton St. Gallen.

BDb, Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009). *Mittelschule ja – aber welche ? Die Mittelschulen des Kantons Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

BKD, Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern (2010). *Fach- und Wirtschaftsmittelschule. Schuljahr 2011/2012*. Luzern: Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern.

BKSD, Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Kanton Basel-Landschaft (2011). *Lehrplan der FMS BL*. Liestal: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Kanton Basel-Landschaft.

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité du 9 juin 1994. Recommandations à l'intention des cantons conformément à l'art. 3 du Concordat scolaire du 29 octobre 1970. Avec des propositions pour sa mise en œuvre*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2008). *Portrait*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CIFOM-ESTER, Centre interrégional de formation des montagnes neuchâtelaises, Ecole du secteur tertiaire (2016). *Site internet (<http://www.cifom.ch/index.php/les-ecoles/ester>). Conditions d'admission*. La Chaux-de-Fonds: Centre interrégional de formation des montagnes neuchâtelaises, Ecole du secteur tertiaire.

DECSa, Département de l'éducation, de la culture et des sports du Canton de Neuchâtel (2011). *Tableau des voies de formation*. Neuchâtel: Département de l'éducation, de la culture et des sports du Canton de Neuchâtel.

DECSb, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino (2010). *Scuola media...e poi? Informazioni per gli allievi del ciclo di orientamento, per i loro genitori e per i docenti di classe*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino.

DEF, Département de l'économie et de la formation du Canton de Valais (2011). *Infotop Formation. Les formations après la scolarité obligatoire. Les formations supérieures*. Sion: Département de l'économie et de la formation du Canton de Valais.

DFCS, Département de la formation, de la culture et des sports du Canton de Jura (2010a). *Après l'école obligatoire...voies de formation dans le canton de Jura*. Delémont: Département de la formation, de la culture et des sports du Canton de Jura.

DFCS, Département de la formation, de la culture et des sports du Canton de Jura (2010b). *Memento. Ecole de commerce Delémont-Porrentruy*. Delémont: Département de la formation, de la culture et des sports du Canton de Jura.

DFJC, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du Canton de Vaud (2010). *La formation post-obligatoire dans le canton de Vaud*. Lausanne: Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du Canton de Vaud.

DFJC, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du Canton de Vaud (2011). *Ecole de maturité. Répartition horaire des disciplines, plan d'études et liste des examens écrits et oraux pour l'année scolaire 2011-2012*. Lausanne: Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du Canton de Vaud.

DICS, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du Canton de Fribourg (2011a). *L'école de commerce. Une école de maturité professionnelle commerciale à plein temps*. Fribourg: Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du Canton de Fribourg.

DICS, Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport du Canton de Fribourg (2011b). *Les études dans les écoles de culture générale cantonales. Informations à l'intention des futurs élèves et de leurs parents*. Fribourg: Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport du Canton de Fribourg.

DIP, Département de l'instruction publique du Canton de Genève (2009). *La formation professionnelle dans les écoles de commerce de Genève*. Genève: Département de l'instruction publique du Canton de Genève.

DIP, Département de l'instruction publique du Canton de Genève (2011). *Ecole de culture générale. Concrétisez vos projets avec l'école de culture générale*. Genève: Département de l'instruction publique du Canton de Genève.

EMF, Ecole des métiers Fribourg (2016), *Site internet* (<http://www.emf.ch/>). *Admission*. Fribourg: Ecole des métiers Fribourg.

ESSC, Ecole de soins et santé communautaire (2016). *Site internet* (<http://www.ecoledesoins.ch/>). *Inscription école à plein temps*. Vevey: Ecole de soins et santé communautaire.

EDa, Erziehungsdepartement Kanton Basel-Stadt (2009). *Bildungsplan für die Gymnasien Basel-Stadt*. Basel: Erziehungsdepartement Kanton Basel-Stadt.

EDa, Erziehungsdepartement Kanton Basel-Stadt (2010). *Aufnahmebedingungen der Fachmaturitätsschule Basel*. Basel: Erziehungsdepartement Kanton Basel-Stadt.

EDb, Erziehungsdirektion Kanton Bern (2009). *Gymnasium. Der Weg an die Universität und die Hochschulen*. Bern: Erziehungsdirektion Kanton Bern.

EDb, Erziehungsdirektion Kanton Bern (2011a). *Fachmittelschule (FMS) und Fachmaturität. Ein Weg an Fachhochschulen und höhere Fachschulen in den Bereichen Gesundheit und Soziale Arbeit*. Bern: Erziehungsdirektion Kanton Bern.

EDb, Erziehungsdirektion Kanton Bern (2011b). *Handelsmittelschule (HMS). Der schulische Weg zum KV-Abschluss*. Bern: Erziehungsdirektion Kanton Bern.

Kanton Appenzell-Innerrhoden (2016). *Gymnasialverordnung (GymV)*. Appenzell: Kanton Appenzell-Innerrhoden.

Kanton Graubünden (2016). *Verordnung über das Aufnahmeverfahren an den Mittelschulen*. Chur: Kanton Graubünden.

Kanton Uri (2016). *Verordnung über die Kantonale Mittelschule Uri (Mittelschulverordnung)*. Altdorf: Kanton Uri.

Kanton Zug (2016). *Reglement über die Promotion an den öffentlichen Schulen*. Zug: Kanton Zug.

MSW, Mechatronik Schule Winterthur (2009). *Wir bilden aus Polymechaniker/in, Anlagen-/Apparatebauer/in, Automatiker/in, Elektroniker/in, Informatiker/in*. Winterthur: Mechatronik Schule Winterthur.

OFFT, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2009a). *Directives concernant l'organisation de la formation professionnelle initiale et de la procédure de qualification au sein des écoles de commerce*. Berne: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

OFFT, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2009b). *Plan d'études standard concernant la formation à la pratique professionnelle et l'enseignement secondaire au sein des écoles de commerce*. Berne: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

OFFT, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2011). *Site internet OFFT (actuellement SEFRI). Schéma du système éducatif suisse*. Berne: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

OFS, Office fédéral de la statistique (2011a). *Elèves et étudiants 2009/10*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.

OFS, Office fédéral de la statistique (2011b). *Inventar der kantonalen Ausbildungen Arbeitsinstrument für die Zuordnung der öffentlichen Bildungsausgaben 2010*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.

OFS, Office fédéral de la statistique (2014). *Données statistiques Gym./ECG/EPPT/EC 2007-2011. Préparation sur commande*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.

SEFRI, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (2014). *Site internet (<https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home.html>)*. *Présentation en ligne*. Berne: Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.

TF, Technische Fachschule Bern (2016). *Site internet (<http://www.tfbern.ch/>)*. *Aufnahmeverfahren*. Bern: Technische Fachschule Bern.

UNESCO, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Institute for Statistics (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montréal: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Institute for Statistics.

## Bibliographie

Battaglia, M. et Pfister, V. (2012). *Rapport sur les écoles de culture générale. Les écoles de culture générale dans le canton de Berne : résultats de l'évaluation, analyse et recommandations*. Berne: Office de l'enseignement secondaire de 2<sup>e</sup> degré et de la formation professionnelle, Direction de l'instruction publique du Canton de Berne.

Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis. Practical Strategies*. Thousand Oaks: Sage.

Bennet, A. (2004). Case Study: Design, Use, and Comparatives Advantages. In: D. F. Sprinz et Y. Wolinsky-Nahmias. *Models, Numbers and Cases: Methods for Studying International Relations*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 19-55.

Bernard, P.-Y. (2009). *La politique de traitement du décrochage scolaire: le cas de la mission générale d'insertion de l'Education nationale*. Université de Nantes: Dissertation.

Binder, H.-M. et Feller-Länzlinger, R. (2004). *Maturitätsreform im Kanton Aargau. Schlussbericht der externen Evaluation*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Borkovsky, A. et Gonon, P. (1996). *La formation professionnelle en Suisse. Evolution de la « participation » et nouveaux défis*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.

Büchtemann, C. F. et Verdier, E. (1998). Education and Training Regimes: Macro-Institutional Evidence. *Revue d'économie politique*, 108(3), 291-320.

Buisson-Fenet, H. (2007). L'éducation scolaire au prisme de la science politique: vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ?. *Revue internationale*, 2007/3, Vol. 14, 385-397.

Capaul, R. et Keller, M. (2013). *Evaluation des Lehrgangs Fachmittelschule im Kanton St. Gallen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.

Cortesi, S. et Imdorf, C. (2013). Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène?. *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs, Hors Série, n.4*, 91-108.



Criblez, L. (2000). Das Gymnasium in Stress. *Magazin für Schule und Kindergarten*, n.118, 15-24.

Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Differenzierung des Bildungssystems – am Beispiel der Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(1), 95-118.

Criblez, L. (2002). Gymnasium und Berufsschule – Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. *Traverse – Zeitschrift für Geschichte*, 9(3), 29-40.

Criblez, L. (2003). Reform durch Expansion – Zum Wandel des Gymnasiums und seines Verhältnisses zur Universität seit 1960. *VSH-Bulletin*, 29(4), 30-36.

Criblez, L. (2011). Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden?. *Gymnasium Helveticum*, 65 (1), 8-16.

Criblez, L. (2014). Das Schweizer Gymnasium: ein historischer Blick auf Ziele und Wirklichkeit. In: F. Eberle, B. Schneider-Taylor et D. Bosse (Eds.). *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 15-49.

DBKS, Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau (2009). *Rückblick und Ausblick zur Schule Aargau. Schulblatt AG/SO*, 6/2009. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau.

Denzler, S. (2014). *Integration of Teacher Education into the Swiss Higher Education System*. Université de Lausanne: Dissertation.

Diaz-Bone, R. (2011). The Methodological Standpoint of the "économie des conventions". *Historical Social Research. Conventions and Institutions from a Historical Perspective, Special Issue, Vol. 36*, 43-63.

Dubs, R. (1994). Die Handelsmittelschulen (Wirtschaftsmittelschulen) im schweizerischen Bildungssystem. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 88(5). 245-254.

Eberle, F. et Brüggensbrock, C. (2013). *L'éducation au gymnase*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Eberle, F., Gehrer, K., Jäggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. et Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.

Eglin-Chappuis, N. (2007). *Studienfachwahl und Fächerwechsel. Eine Untersuchung des Wahlprozesses im Übergang vom Gymnasium an die Hochschule*. Bern: Center for Science and Technology Studies.

Fitzli, D., Pohl, N. et Rageth, L. (2011). *Projekt « Zukunft-HMS » : Evaluation der Erarbeitungsphase. Schlussbericht*. Zurich: Econcept.

Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *Interrogations*, n.11 (en ligne).

Gerring, J. (2004). What is a Case Study and What is it Good for?. *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.

Gerring, J. (2007). *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gonon, P. (2012). Entstehung und Dominanz der dualen Berufsbildung in der Schweiz. In: M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer et R. Samuel (Eds.). *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer Verlag. 221-242.

Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen, Berlin et Toronto: Budrich UniPress Ltd.

Griessen, T. et Braun, D. (2010). Hochschulföderalismus zwischen Kooperationszwang und Blockadegefahr: Deutschland und Schweiz im Vergleich. *Swiss Political Science Review*, 16(4), 715-746.

Halbheer, U. et Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governance- theoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Imdorf, C. (2009). Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 23(4), 392-409.

Imdorf, C. (2010). Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrant\*innen Jugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer et J. Budde (Eds.). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 263-278.

Imdorf, C., Berner, E. et Gonon, P. (2016). Duale versus vollzeitschulische Berufsausbildung in der Schweiz. Zwei Institutionalisierungsmuster der beruflichen Bildung aus rechtfertigungstheoretischer und kantonal vergleichender Perspektive. In: R. J. Leemann, C. Imdorf, J. W. Powell et M. Sertl (Eds.). *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung,*

*Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim und Basel: BeltzJuventa Verlag. 186-207.

Jenzer, C. (1998). *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt Bildungspolitischer Vorstellung. Blitzlichter in die Entstehung schweizerischen Schulstrukturen*. Bern, Berlin, Frankfurt a.M., New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Käser, U., Battaglia, M. et Marti, R. (2009). *Rapport 2009 sur les écoles moyennes – Tradition et innovation: la formation gymnasiale dans le canton de Berne. Analyse et pistes à explorer*. Berne: Office de l'enseignement secondaire de 2<sup>e</sup> degré et de la formation professionnelle, Direction de l'instruction publique du Canton de Berne.

Käser, U., Battaglia, M. et Marti, R. (2013). *Rapport 2013 sur les écoles moyennes. Coopération et développement: la formation gymnasiale dans le canton de Berne. Analyses, perspectives et pistes à explorer*. Berne: Office de l'enseignement secondaire de 2<sup>e</sup> degré et de la formation professionnelle, Direction de l'instruction publique du Canton de Berne.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

Kiener, U. (2005). Anders ? Gleich ? – Grenzziehungen (in) der Berufsbildung. In: M. Chaponnière (Eds.). *Forum Bildung und Beschäftigung. Beiträge der internationalen Konferenz in Bern. Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung*. Zürich, Chur: Rüegger. 487-503.

Kiener, U. (2008). Halbe und widersprüchliche Modernisierung. Das neue Berufsbildungsgesetz und das Bildungssystem. In: T. Bauder et F. Osterwalder (Eds.). *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven*. Bern: HEP Verlag. 235-258.

Kiener, U. (2011). *Fachhochschule-Entwicklungen und mögliche Folgen für die Sekundarstufe II*. Referat SGBF Kongress 2011, Basel.

Kiener, U., Blum, J. et Schanne, M. (2004). *Gleich und anders – die Entwicklung der Berufsbildung aus der Perspektive aktueller Reformen. Synthesis*. Bern: Leitungsgruppe des NFP 43 in Zusammenarbeit mit dem Forum Bildung und Beschäftigung und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Kiener, U. et Gonon, P. (1998). *Die Berufsmatura. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Nationales Forschungsprojekt 33*. Zürich, Chur: Rüegger.

Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *FQS Forum : Qualitative Social Research, Vol. 7, n.1*, Art. 21.

Lallement, M., Maurice, M. et Arndt, S. (2002). Embedding Organizations. Societal Analysis of Actors, Organizations and Socio-economic Context. *Revue française de sociologie*, Vol. 43, n.1, 159-161.

Lamamra, N. et Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne: Antipodes.

Maag Merki, K. (2002). *Evaluation Mittelschulen – Ueberfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung*. Zürich: Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich.

Maurice, M. (1998). Les paradoxes de l'analyse sociétale. Rétrospective et prospective. In: M. Maurice, F. Sellier, N. Hiroatsu et E. Verdier. *L'analyse sociétale revisitée*. Aix-en-Provence: LEST. 8-32.

Maurice, M., Sellier, F. et Silvestre, J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale*. Paris: PUF.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey et K. Muck (Eds.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école: Une comparaison France / Etats-Unis*. Paris: PUF.

Meuser, M. et Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: A. Bogner, B. Littig et W. Menz (Eds.). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich. 71-93.

Möbus, M. et Verdier, E. (2000). Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi: l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne. *Économie publique*, 2000/1(5), 271-301.

Mombelli, D. (2011). *Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie: Genese, Implementierung und status quo eines neuen Unterrichtsfach an Schweizer Gymnasien*. Universität Bern: Dissertation.

PGYM, Plate-forme Gymnase (2008). *La situation du gymnase en 2008 (rapport PGYM). Rapport et recommandations à l'intention du Comité de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Ramseier, E., Allraum, J., Stalder, U., Grin, F., Alliata, R., Müller, S., Willimann, I., Dozio, E., Labudde, P., Maag Merki, K., Pagnossin, E. et Stocker,

E. (2005). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR)*. Bern: Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.

Rathbun, B. C. (2008). Interviewing and Qualitative Field Methods: Pragmatism and Practicalities. In: J. M. Box-Steffensmeier, H. E. Brady et D. Collier (Eds.). *The Oxford Handbook of Political Methodology*. Oxford: Oxford University Press. 687-701.

Riesen, W. (2004). *Et le bureau se met au travail. Evaluation du projet pilote de l'ESC de St.-Imier*. Berne: Section recherche, évaluation et planification pédagogique, Direction de l'instruction publique du Canton de Berne

Rosemund, M. (2011). Bildungsföderalismus in der globalisierte Bildungsinstitution – Das Schulsystem der Schweiz. In: K. Kansteiner-Schänzlin (Eds.). *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld*. Schneider: Baltmannsweiler. 33-46.

Rudin, A. (1999). Lehrlingsausbildung an Vollzeit-Berufsschulen. *Panorama*, 2/99, 24-26.

Seibert, H., Hupka S. et Imdorf C. (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen – Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(4), 595-620.

Stake, R. E. (2016). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.

Stierli, M. et Battaglia, M. (2003). *Die Umsetzung der Maturitätsausbildung aus der Sicht der Schulen*. Berne: Office de l'enseignement secondaire de 2<sup>e</sup> degré et de la formation professionnelle, Direction de l'instruction publique du Canton de Berne

Tanguy, L. et Maurice, M. (1984). Politique d'éducation et organisation industrielle en France et Allemagne: essai d'analyse sociétale. *Revue française de pédagogie*, Vol. 67, 67-69.

Tarrow, S. (2004). Bridging the Qualitative-quantitative Divide. In: H. E. Brady et D. Collier (Eds.). *Rethinking Social Inquiry. Diverse Tools, Shared Standards*. Lanham, Boulder, New York, Toronto et Oxford: Rowman and Littlefield Publishers. 171-180.

Verdier, E. (2000a). Analyse sociétale et changement institutionnel. Le cas de l'éducation et de la formation professionnelle initiale. In: M. Tallard, B. Théret et D. Uri (Eds.). *Innovation institutionnelle et territoires*. Paris: L'Harmattan. 101-128.

Verdier, E. (2000b). La certification de la formation professionnelle des jeunes: des régimes nationaux mis à l'épreuve. In: D.-G. Tremblay et P. Doray (Eds.). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*. Québec: Presses Universitaires. 65-90.

Verdier, E. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation?. *Formation Emploi*, n. 76, 11-34.

Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195-225.

Verdier, E. (2009). Les modèles nationaux de formation des jeunes au Maghreb. Quelle action publique?. In: M. Catusse, B. Destremau et E. Verdier (Eds.). *L'Etat face aux débordements du social au Maghreb. Formation, travail et protection sociale*. Paris: Editions Karthala. 433-451.

Verdier, E. (2010). Les dispositifs d'orientation en Europe: comment concilier vocation, autonomie et protection des individus?. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 43, 109-132.

Waardenburg, G. (2011). Le système suisse des diplômes. In: M. Miller et G. Moreau (Eds.). *La société des diplômes*. Paris: La dispute. 81-96.

Wettstein, E. et Amos, J. (2010). *Schulisch organisierte berufliche Grundbildung. Schlussbericht*. Zürich: Berufsbildungsprojekte Wettstein.

Wettstein, E. et Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: HEP Verlag.

Wolter, S. C., Cattaneo, M. A., Denzler, S., Diem, A., Grossenbacher, S., Hof, S., Oggenfuss, C. et pour la version française, Bain, D., Carrel, E., Durindel Streit, B., Hrdina, M., Kugler, C., Vallat, C., Varilek, P., Weiss, J. et Bauhofer, W. (2014). *L'éducation en Suisse. Rapport 2014*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition*. Thousand Oaks: Sage.

Zulauf, M. et Gentinetta, P. (2008). *Les écoles de formation professionnelle à plein temps. Projet VZBALD. Rapport national « Suisse »*. Jongny: FMR Zulauf.